



**INCLUSIÓN EDUCATIVA: ESTRATEGIAS  
EDUCATIVAS Y ORGANIZACIÓN EFICAZ**

*Mariangela Caturano*

**Departamento de Didáctica Expresión Musical,  
Plástica y Corporal**

2017





**TESIS DOCTORAL**

**INCLUSIÓN EDUCATIVA: ESTRATEGIAS  
EDUCATIVAS Y ORGANIZACIÓN EFICAZ**

*Mariangela Caturano*

**Conformidad de los directores de la tesis:**

Jesús Muñoz Jiménez

Florencio Vicente Castro

**2017**



## **Dedicatória**

*Dedico questo lavoro a Giorgio, a Olga e a Barbara  
che hanno sostenuto i miei sforzi con allegria e entusiasmo*



## **RINGRAZIAMENTI**

Ringrazio Franco Lucchese, Carmen Pirro, la mia tutor Liana Arcuri, i dirigenti scolastici e i docenti delle scuole Sereni e Rosmini di Roma per aver reso possibile il lavoro di ricerca, con un contributo di professionalità e di dedizione di alto livello





**“Festina lente”.**



## RESUMEN

¿Con qué eficacia tienen los métodos de enseñanza la educación inclusiva como "feedback" y "collaborative learning"? ¿Y cuáles son las condiciones marco que favorezcan la inclusión en el diario situación de la escuela italiana? En una muestra de 109 estudiantes, de edades comprendidas entre 8 y 16 años, que estaban midieron los efectos de los dos métodos de enseñanza, reconocidos como eficaces por la literatura internacional. Variables estimadas son las habilidades y capacidades para cruzar disciplinas, factores cognitivo-emocionales de éxito académico, la autoestima, mediante la prueba de TMA, ACCESS y MT. Ellos fueron evaluados más adelante las condiciones organizativas y relacionales del entorno escolar, también se examinó a través de la percepción de los operadores. El contexto es esencial para la implementación de intervenciones efectivas para la inclusión. La evaluación bio-médica que prevalece en la investigación italiana sugiere herramientas de evaluación bio-psicosocial. Observe todos los estudiantes, para medir los efectos de las metodologías aplicadas y las variables del contexto escolar inclusión favorable sirve para transformar la respuesta especial en condiciones normales y puede ayudar a mejorar la eficacia de la inversión pública estimada en Italia en 2013 por € 4,7B. El diseño experimental de investigación utilizando métodos reconocidos a nivel internacional y europeo (EBE), que le permiten comparar los resultados y repetir el modelo en un contexto supranacional, en primer lugar, en el proyecto piloto "RA4AL" Agencia Europea para las Necesidades Especiales, comenzó en tres países, entre ellos Italia, que acaba de finalizar. Los resultados del experimento que mide la importancia del ambiente escolar en comparación con los métodos de enseñanza introducidas. 0,35 es el effect size del valor de feedback que se encuentra en la presencia de un contexto no muy eficaz y de una experimentación limitada de esta condición ambiental, a pesar de que los valores de effect size para esta metodología son mucho más altos.

Por el contrario, 0,75 es el valor de effect size para el collaborative learning, más alto que el valor indicado en la literatura, en presencia de un ambiente percibido por los miembros a una educación eficaz e inclusivo desde el punto de vista educativo, cultural, profesional y organizacional.

Palabras clave: inclusión, organización inclusiva, métodos de enseñanza, la educación basada en la evidencia, evidence based education, EBE

## ABSTRACT

How effectively have inclusive education teaching methods such as "feedback" and "collaborative learning"? And what are the framework conditions that favor the inclusion in the daily Italian school situation? On a sample of 109 students, aged 8 to 16 years, we were measured the effects of the two teaching methods, recognized as effective by the international literature. Estimated variables are the skills and abilities to cross disciplines, cognitive-emotional factors of academic success, self-esteem, using the TMA test, ACCESS and MT. They were later assessed the organizational and relational conditions of the school environment, also examined through the perception of the operators. The context is essential to the deployment of effective interventions for inclusion. The prevailing bio-medical evaluation in Italian research suggests bio psychosocial assessment tools. Observe all students, to measure the effects of the applied methodologies and the school context variables favorable inclusion serves to transform the special response in normal and can help improve the effectiveness of public investment estimated in Italy in 2013 for € 4,7B . The experimental design of research using methods recognized at international and European level (EBE), which allow you to compare the results and replicate the model in a supranational context, first of all in the pilot project "RA4AL" European Agency For Special Needs, It started in three countries, including Italy, which has just ended. The results of the experiment measuring the importance of the school environment compared to the introduced teaching methods. 0.35 is the effect size of the feedback value found in the presence of a context not very effective and a limited experimentation from this environmental condition, despite that the effect size values for this methodology are much higher. In contrast, 0.75 is the effect size value for the collaborative learning, higher than the value indicated in the literature, in the presence of an environment perceived by members as an effective and inclusive

education from the educational point of view, cultural, professional and organizational.

Keywords: inclusion, inclusive organization, teaching methods, evidence based education, EBE

## RIASSUNTO

Quale efficacia hanno nell'educazione inclusiva metodologie didattiche come il "feedback" e il "collaborative learning"? E quali sono le condizioni di contesto che favoriscono l'inclusione nella quotidiana realtà scolastica italiana? Su un campione di 109 studenti, dagli 8 ai 16 anni, sono stati misurati gli effetti delle due metodologie didattiche, riconosciute come efficaci dalla letteratura internazionale. Variabili stimate sono le competenze e le abilità trasversali alle discipline, i fattori cognitivo-emozionali del successo scolastico, l'autostima, utilizzando i test TMA, ACCESS e MT. Sono state poi valutate le condizioni organizzative e relazionali del contesto scolastico, esaminate anche attraverso la percezione degli operatori. Il contesto si rivela essenziale per la messa in campo di efficaci interventi per l'inclusione. Alla valutazione bio-medica prevalente in Italia la ricerca propone strumenti di valutazione bio psico-sociale. Osservare tutti gli allievi, misurare gli effetti delle metodologie applicate e le variabili del contesto scolastico favorevoli all'inclusione serve a trasformare la risposta speciale in normalità e può contribuire a migliorare l'efficacia di investimenti pubblici stimati in Italia nel 2013 in € 4,7B. Il disegno sperimentale della ricerca utilizza metodologie riconosciute a livello internazionale ed europeo (EBE), che consentono di confrontare i risultati e replicare il modello in un contesto sovranazionale, innanzitutto nell'ambito del progetto pilota "RA4AL" dell'European Agency For Special Needs, avviato in tre paesi, tra cui l'Italia, e che si è appena concluso. I risultati della sperimentazione misurano l'importanza del contesto scolastico rispetto alle metodologie didattiche introdotte. 0,35 è il valore dell'effect size del feedback riscontrato in presenza di un contesto poco efficace e di una sperimentazione limitata da questa condizione ambientale, nonostante che i valori di effect size per questa metodologia siano ben più alti. Al contrario, 0,75 è il valore di effect size registrato per il collaborative learning, superiore al valore indicato in

letteratura, in presenza di un contesto percepito dalle componenti scolastiche come efficace ed inclusivo dal punto di vista educativo, culturale, professionale e organizzativo.

Parole chiave: inclusione, organizzazione inclusiva, metodologie didattiche, evidence based education, EBE



## ÍNDICE

<i>Dedicatòria</i> .....	1
<b>RINGRAZIAMENTI</b> .....	3
<b>RESUMEN</b> .....	7
<b>ABSTRACT</b> .....	9
<b>RIASSUNTO</b> .....	11
<b>RESUMEN AMPLIO EN ESPAÑOL</b> .....	21
<b>PARTE PRIMA</b> .....	39
<b>INQUADRAMENTO TEORICO</b> .....	39
<b>CAPITOLO I: UN MODELLO EUROPEO DI RICERCA NEL CAMPO DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA</b> .....	41
<b>UN MODELLO EUROPEO DI RICERCA NEL CAMPO DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA</b> .....	43
1.    Il progetto dell' Agenzia/ Il mio progetto .....	43
<b>CAPITOLO II: IL CONCETTO VARIABLE DI INCLUSIONE</b> .....	47
1.    Diverse accezioni dell'inclusione e sistemi teorici di riferimento .....	49
<b>CAPITOLO III: LA SCOLARIZZAZIONE DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ</b> 57	
1.    La situazione italiana .....	59
2.    La situazione in Europa .....	68
<b>CAPITOLO IV: LA RICERCA SULL'INCLUSIONE IN ITALIA</b> .....	73
Ricerche descrittive delle prassi dell'integrazione scolastica e degli atteggiamenti degli operatori .....	75
Ricerche sugli esiti dei processi di integrazione /inclusione .....	79
Ricerche sulle strategie educative più efficaci.....	80
<b>CAPITOLO V: LA RICERCA INTERNAZIONALE SULL'INCLUSIONE</b> .....	83
<b>CAPITOLO VI: EVIDENCE BASED EDUCATION</b> .....	91
<b>CAPITOLO VII: SELEZIONE DEGLI ORIENTAMENTI DELLA RICERCA IN AMBITO EBE</b> .....	97

1. Hattie/Mitchell: meta-analisi riguardo all'efficacia di metodologie educative per l'apprendimento e nell'educazione speciale .....	99
2. CEC Standard: qualità e standard dell'educazione speciale .....	100
3. Wing Institute: road map dell'efficacia e dell' "effectiveness" in contesti reali.....	102
4. EEF: database di ricerche e meta-analisi su metodologie didattiche efficaci.....	103
EUROPEAN AGENCY: DOMANDE E SCELTA DEI CONTESTI.....	104
<b>PARTE II.....</b>	<b>107</b>
<b>STUDIO EMPIRICO .....</b>	<b>107</b>
<b>CAPITOLO VIII: MATERIALI E METODI.....</b>	<b>109</b>
8.1 Obiettivi .....	111
8.2 Disegno della ricerca.....	111
8.3 Ipotesi di lavoro .....	115
8.4 Campione .....	116
8.5 Strumenti.....	123
8.6 Procedimenti .....	129
8.7 Trattamento statistico dei dati .....	130
<b>CAPITOLO IX: RISULTATI.....</b>	<b>131</b>
<b>RISULTATI .....</b>	<b>133</b>
SERENI .....	135
ANALISI DESCRITTIVE.....	135
ROSMINI.....	151
ANALISI DESCRITTIVE.....	151
RISULTATI QUADIS .....	171
ROSMINI – QUADIS.....	183
CONFRONTO RISULTATI QUADIS TRA I DUE ISTITUTI.....	195
<b>CAPITOLO X: DISCUSSIONE E CONCLUSIONI.....</b>	<b>197</b>
10.1 Discussione e conclusioni .....	199
10.2 Limiti dello studio.....	201

10.3.- Proposte di nuove Investigazioni future.....	201
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>203</b>
<b>ALLEGATI .....</b>	<b>209</b>

## INDICE DE TABLAS Y FIGURAS

III. TAB. 1 Percentuale alunni disabili su totale alunni (dati MIUR).....	63
III.TAB. 2 Rapporto alunni disabili/ docenti di sostegno (dati MIUR).....	63
III. TAB. 3 Tendenza nel Lazio dal 2005/2006 al 2012/2013.....	64
III.TAB. 4 Alunni con disabilità H nel Lazio nell'anno 2012/2013 e tendenza per l'anno 2013/2014.....	64
III. TAB. 5 Alunni con disabilità H nella provincia di Roma nel2012/2013 e tendenza per il 2013/2014.....	65
III.TAB. 6 Provincia di Roma: distribuzione degli alunni certificati con codici diagnostici che identificano DSA e disturbi della sfera emozionale per ordine e grado di scuola. Tendenza per l'anno 2013/2014.....	65
III. TAB. 7 Alunni con disabilità per tipologia di problema, ripartizione geografica e ordine scolastico. Anno 2011-2012. Valori per 100 alunni con disabilità.....	66
III. TAB. 8 Alunni con disabilità per tipologia di problema nelle scuole primarie e secondarie di primo grado della provincia di Roma. Anno 2013-2014. Valori per 100 alunni con disabilità.....	67
III. FIG.1 – Europa e scuole speciali.....	70
V.TAB.1. Sintesi delle indagini internazionali che comparano i risultati ottenuti da studenti con BES inseriti in classi normali rispetto a quelli che frequentano classi speciali.....	88
V. Tavola 1. Classificazione delle evidence-based practices nell'educazione speciale.	101
VIII. Tab. 1. Scuola "Rosmini" - Gruppo sperimentale.....	118
VIII. Tab. 2. Scuola "Rosmini" - Gruppo di controllo.....	118
VIII. Tab. 3. Istituto "Sereni" - Gruppo sperimentale.....	119
VIII. Tab. 4. Istituto "Sereni" - Gruppo di controllo.....	119
VIII. Tab.5 Scuola "Rosmini" (feedback nell' "apprendimento significativo").....	120

VIII. Tab.6 Scuola "Rosmini" .....	121
VIII. Tab.7 Istituto "Sereni" (collaborative learning).....	121
VIII. Tab.8 Istituto "Sereni" .....	122
VIII. Tab. 9 Istituto "Sereni", QUADIS.....	122
VIII. Tab. 10 Scuola "Rosmini", QUADIS.....	123
I risultati dell' ACCESS si interpretano secondo i seguenti range:.....	124
I risultati del TMA si interpretano secondo i seguenti range:.....	125
I risultati delle prove MT si interpretano secondo i seguenti range:.....	126
Focus 2 – Condizioni del contesto che favoriscono l'inclusione.....	127
IX- Tab.1. Istituto Sereni . TMA – medie.....	135
IX- Tab.2. Istituto Sereni. TMA – deviazioni standard.....	136
IX. FIG. 1. Istituto Sereni, TMA.....	137
IX- Tab.3. Istituto Sereni. TMA EVIDENZE.....	137
IX. FIG. 2. Istituto Sereni, TMA EVIDENZE.....	138
IX. FIG. 3. Istituto Sereni, TMA EVIDENZE.....	138
IX. FIG. 4. Istituto Sereni, TMA EVIDENZE.....	139
IX- Tab.4. Istituto Sereni. ACCESS MEDIE.....	139
IX- Tab.5. Istituto Sereni. ACCESS DEVIAZIONI STANDARD.....	140
IX. FIG. 5. Istituto Sereni, ACCESS.....	141
IX- Tab.6. Istituto Sereni. ACCESS – EVIDENZE.....	141
IX. FIG. 6. Istituto Sereni, ACCESS Evidenze.....	142
IX. FIG. 7. Istituto Sereni, ACCESS Evidenze.....	142
IX- Tab.7. Istituto Sereni. DESCRITTIVE – MT.....	143
IX. FIG. 8. Istituto Sereni, MT.....	144
IX- Tab.8. Istituto Sereni. EVIDENZE MT.....	144
IX. FIG. 9. Istituto Sereni, MT EVIDENZE.....	144
IX. FIG. 10. Istituto Sereni, TMA studenti con BES – Gruppo sperimentale.....	145
IX. FIG. 11. Istituto Sereni, TMA studenti con BES – Gruppo di controllo.....	145
IX. FIG. 12. Istituto Sereni, ACCESS studenti con BES – Gruppo sperimentale.....	146
IX. FIG. 13. Istituto Sereni, ACCESS studenti con BES – Gruppo di controllo.....	146
IX. FIG. 14. Istituto Sereni, MT studenti con BES – Gruppo sperimentale.....	147
IX. FIG. 15. Istituto Sereni, MT studenti con BES – Gruppo di controllo.....	147

IX- Tab.9. Scuola Rosmini. Primaria IV E V - TMA, MEDIE.....	151
IX. FIG. 16. Scuola Rosmini, TMA.....	152
IX- Tab.10. Scuola Rosmini. Primaria IV E V - TMA, DEVIAZIONI STANDAR.....	152
IX- Tab.11. Scuola Rosmini. Primaria IV E V - TMA EVIDENZE.....	153
IX. FIG. 17. Scuola Rosmini, TMA EVIDENZE.....	154
IX. FIG. 18. Scuola Rosmini, TMA EVIDENZE.....	154
IX. FIG. 19. Scuola Rosmini, TMA EVIDENZE.....	154
IX. FIG. 20. Scuola Rosmini, TMA EVIDENZE.....	155
IX. FIG. 21. Scuola Rosmini, TMA EVIDENZE.....	155
IX. FIG. 22. Scuola Rosmini, TMA EVIDENZE.....	155
IX- Tab.12. Scuola Rosmini. Primaria IV E V - MT, MEDIE.....	156
IX. FIG. 23. Scuola Rosmini, MT.....	156
IX- Tab.13. Scuola Rosmini. Primaria IV E V - MT, DEVIAZIONI STANDARD.....	157
IX- Tab.14. Scuola Rosmini. Primaria IV E V - MT3, EVIDENZE.....	157
IX. FIG. 24. Scuola Rosmini, MT EVIDENZE.....	158
IX- Tab.15. Scuola Rosmini. III MEDIA. TMA, MEDIE.....	158
IX. FIG. 25. Scuola Rosmini, III Media - TMA, medie.....	159
IX- Tab.16. Scuola Rosmini. III MEDIA. TMA, DEVIAZIONI STANDARD.....	159
IX- Tab.17. Scuola Rosmini. III MEDIA. TMA, EVIDENZE.....	160
IX. FIG. 26. Scuola Rosmini, III Media - TMA, evidenze.....	161
IX- Tab.18. Scuola Rosmini. III MEDIA. ACESS, MEDIE.....	161
IX. FIG. 27. Scuola Rosmini, III Media - ACESS, medie.....	162
IX- Tab.19. Scuola Rosmini. III MEDIA. ACESS, DEVIAZIONI STANDARD.....	162
IX- Tab.20. Scuola Rosmini. III MEDIA. MT, MEDIE.....	162
IX. FIG. 28. Scuola Rosmini, III Media - MT, medie.....	163
IX- Tab.20. Scuola Rosmini. III MEDIA. MT, DEVIAZIONI STANDARD.....	163
IX- Tab.21. Scuola Rosmini. III MEDIA. MT, EVIDENZE.....	164
IX. FIG. 29. Scuola Rosmini, alunni con BES primaria gruppo sperimentale - TMA....	164
IX. FIG. 30. Scuola Rosmini, alunni con BES primaria gruppo di controllo - TMA.....	165
IX. FIG. 31. Scuola Rosmini, alunni con BES primaria gruppo sperimentale - MT.....	165
IX. FIG. 32. Scuola Rosmini, alunni con BES primaria gruppo di controllo - MT.....	166

IX. FIG. 33. Scuola Rosmini, alunni con BES scuola media gruppo sperimentale - TMA.....	166
IX. FIG. 34. Scuola Rosmini, alunni con BES scuola media gruppo di controllo - TMA.....	167
IX. FIG. 35. Scuola Rosmini, alunni con BES scuola media gruppo sperimentale - ACCESS.....	167
IX. FIG. 36. Scuola Rosmini, alunni con BES scuola media gruppo di controllo - ACCESS.....	168
IX. FIG. 37. Scuola Rosmini, alunni con BES scuola media gruppo sperimentale - MT.....	168
IX. FIG. 38. Scuola Rosmini, alunni con BES scuola media gruppo di controllo - MT.....	169
IX. FIG. 39. Istituto Sereni - QUADIS, insegnanti curricolari - medie.....	171
IX. FIG. 40. Istituto Sereni - QUADIS, insegnanti di sostegno - medie.....	172
IX. FIG. 41. Istituto Sereni - QUADIS, genitori studenti con disabilità - medie.....	172
IX. FIG. 42. Istituto Sereni - QUADIS, studenti con disabilità - medie.....	173
IX- Tab.22. Istituto Sereni. QUADIS. Alfa di Cronbach.....	173
IX- Tab.23. Istituto Sereni. QUADIS. Alfa di Cronbach.....	174
IX. FIG.43. Istituto Sereni - QUADIS, docenti curricolari- analisi fattoriale.....	174
IX- Tab.24. Istituto Sereni. QUADIS. Medie dei fattori 1,2,3 docenti curricolari.....	175
IX- Tab.25. Istituto Sereni - QUADIS, Alfa di Cronbach docenti di sostegno.....	177
IX. FIG. 44. Istituto Sereni - QUADIS, docenti di sostegno- analisi fattoriale.....	177
IX- Tab.26. Istituto Sereni - QUADIS, Alfa di Cronbach studenti con disabilità.....	179
IX. FIG. 45. Istituto Sereni - QUADIS, studenti con disabilità - analisi fattoriale.....	179
IX- Tab.27. Istituto Sereni - QUADIS, Alfa di Cronbach genitori di studenti con disabilità.....	180
IX. FIG. 46. Istituto Sereni - QUADIS, genitori di studenti con disabilità - analisi fattoriale.....	181
IX. FIG. 47. Scuola Rosmini - QUADIS, insegnanti curricolari - medie.....	183
IX- Tab.28. Scuola Rosmini - QUADIS, Alfa di Cronbach.....	184
IX- Tab.29. Scuola Rosmini - QUADIS, Alfa di Cronbach docenti curricolari.....	184
IX. FIG. 48. Scuola Rosmini - QUADIS, docenti curricolari- analisi fattoriale.....	185

IX- FIG. 49 .Scuola Rosmini - QUADIS,medie fattori 1,2,3 docenti curricolari.....	186
IX. FIG. 50. Scuola Rosmini - QUADIS, docenti di sostegno. Medie.....	190
IX- Tab.30. Scuola Rosmini - QUADIS, docenti di sostegno. Alfa di Cronbach.....	190
IX. FIG. 51. Scuola Rosmini - QUADIS, docenti di sostegno- analisi fattoriale.....	190
IX. FIG. 52. Scuola Rosmini - QUADIS, genitori. Medie.....	192
IX- Tab.31. Scuola Rosmini - QUADIS, Alfa di Cronbach genitori.....	193
IX. FIG. 53. Istituto ROSMINI - QUADIS, genitori di studenti con disabilità - analisi fattoriale.....	193
IX- Tab.32. QUADIS, differenze significative risposte docenti curricolari due.....	195





# RESUMEN AMPLIO EN ESPAÑOL

**Estrategias educativas y organizativas eficaces para la inclusión escolar.**

## **Presentación**

### **Parte 1 - Marco Teórico**

En Italia se ha implementado, desde hace ya 40 años, la integración de los estudiantes con discapacidad en las escuelas públicas, y presenta una de las legislaciones más avanzadas para garantizar el derecho pleno al estudio a los alumnos con discapacidad. Mientras en algunos países europeos existen aún las clases diferenciadas y escuelas especiales, en Italia la introducción de los discapacitados a las clases regulares se ha implementado desde 1977 y en el año 1992 fueron eliminadas incluso las clases diferenciadas en las escuelas primarias. Desde entonces se ha registrado un crecimiento exponencial del número de los estudiantes con discapacidad y del personal de apoyo, con un incremento de la población escolar en cuestión de más del 80% y un incremento de los docentes de educación especial superior al 150%.

A pesar de los grandes esfuerzos financieros (se estima unos 4,78 billones de Euro para el 2013) el sistema para la promoción de la integración escolar no fue considerado del todo efectivo, tal como lo demuestra el reporte de la OMS del año 2011 "World Report on Disability", en donde ni siquiera mencionan el modelo italiano.

Prevalece un modelo bio-médico y asistencial, que se constata en los crecientes casos certificados de deshabilidad (incluso en aquellos reconocidos como trastornos psicológicos, sociales o como problemas de aprendizaje), lo cual requiere la aplicación de una serie de acciones de asistencia social, consideradas útiles, pero poco efectivas respecto a las verdaderas exigencias educativas de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Dentro del campo de la investigación científica italiana, el interés se ha concentrado en el estudio descriptivo de los procedimientos para la integración

escolar, dándole menos importancia a los resultados o a las estrategias efectivas para garantizar el éxito en dichos procesos integrativos y de inclusión. Resaltan los análisis descriptivos del punto de vista de la comunidad profesional y las investigaciones de estudio de casos, mientras los resultados de la incorporación de nuevas metodologías didácticas y organizativas fueron descritos utilizando una metodología de investigación- acción.

Italia carece de una investigación constante sobre la base de la evidencia empírica que justifica el uso de estrategias educativas eficaces, ya que son capaces de mejorar el aprendizaje, las habilidades sociales, el éxito académico, la auto-percepción y la calidad de vida para todos los estudiantes. Sustancialmente, en Italia se necesita de una sistemática investigación aplicada, realizada con métodos reconocidos en la comunidad internacional, como la *Educación Basada en la Evidencia* (EBE). La investigación que utiliza procedimientos rigurosos de observación, de experimentación y de análisis de datos y que, por lo tanto, pueda ponerse a disposición de los profesionales un conocimiento fiable de la escuela, y ser utilizadas en el diseño de intervenciones educativas específicas.

La investigación se centra en dos escuelas de Roma. La actividad se inició en mayo de 2015, y las observaciones se completaron en el otoño de 2016. Y se trató el caso con la introducción en contextos reales (aulas escolares); metodologías didácticas y organizativas reconocidas como eficaces para la literatura; la evaluación de los efectos de todos los estudiantes en una perspectiva bio-psicosocial y centrandó la evaluación de las competencias y habilidades transversales a las diferentes disciplinas; los factores cognitivo-emocionales de éxito educativo y las variables de autoestima.

El marco general de referencia en el que se basa la investigación es en el proyecto *Raising Achievement for all Learners* (Elevar el rendimiento de todos los alumnos) de la *European for Special Needs* (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales), puesto

en marcha en 2015 en Italia y en otros dos países europeos: Reino Unido-Escocia y Polonia.

Para comparar a nivel internacional los resultados del estudio planteado se han elegido las directrices de la *Evidence Based Education* (Educación Basada en Evidencia - EBE) como bases teóricas de investigación.

En particular, en el vasto mundo de la investigación EBE, se seleccionaron algunos autores de referencia: en cuanto a la eficiencia de las metodologías de enseñanza para el aprendizaje y la educación especial, el meta-análisis realizado por John Hattie y David Mitchell, como principales representantes de la educación basada en evidencias en la actualidad.

John Hattie, en *Visible Learning* (2009), presentó 800 meta-análisis después de la observación de 50.000 estudios realizados sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos para identificar las mejores prácticas educativas. En su meta-análisis estructura los factores que influyen en el rendimiento de los estudiantes en seis áreas clave: el estudiante, el ambiente familiar, el contexto escolar, el maestro, el plan de estudios y las estrategias de enseñanza.

Su trabajo denota el concepto del proceso de enseñanza-aprendizaje como visible y explícito, con el apoyo de una retroalimentación continua en la relación profesor-alumno, combinado con una evaluación formativa que se identifica como una estrategia clave para mejorar el rendimiento de los estudiantes. El autor da un valor de 0.75 al tamaño del efecto de la retroalimentación y 0.45 al aprendizaje cooperativo, ambos valores superiores respecto al 0.40 reconocido como un valor significativo para la eficacia de una intervención.

David Mitchell, en *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies* (2008), deja claro que la eficacia de las acciones en el ámbito de la inclusión no sólo debe tener en cuenta las estrategias preestablecidas, sino también otras variables muy importantes que son

consideradas en esta investigación: la organización, las relaciones, la metodología de trabajo, la disponibilidad y la formación de los profesores y las alianzas establecidas entre todos los interesados.

Para integrar el meta-análisis de Hattie y Mitchell, se utilizan los resultados EEF (*Education Endowment Foundation*, <http://educationendowmentfoundation.org.uk/> ) en términos de eficacia y sostenibilidad de las estrategias educativas evaluadas para la investigación.

Planificar las intervenciones educativas con las características de la investigación aplicada (*effectiveness e implementation*) representa la manera de verificar "en la situación" las intervenciones de reconocida eficacia, creando las condiciones para un cambio significativo, compartido y duradero. Por un contexto real un roadmap de la *effectiveness* y de la *implementation* ofrecidas por el Wing Institute (<http://winginstitute.org>).

Este estudio también hace referencia a las líneas propuestas por el *Council for Exceptional Children* (CEC) para las investigaciones en la educación especial y, en particular, la *Standards for Evidence Based Practices in Special Education* (2014). Específicamente, cita el criterio que establece cómo hacer "prácticas basadas en la evidencia" en investigaciones realizadas a más de 120 sujetos en cuatro estudios, donde no existen las condiciones para la asignación aleatoria de los sujetos a los grupos; siendo éste el caso de mi investigación, que actúa en el contexto escolar y observa grupos ya definidos, es decir, las aulas clases.

Esta investigación, en su conjunto, responderá positivamente a la pregunta EBE disponiendo de datos fiables, evidencias rigurosamente recolectadas, estimables en una escala de valores. Los resultados serán ponderados, en términos del tamaño del efecto (*effect size*), a las respuestas que la comunidad profesional podrá proporcionar a las cuestiones formuladas por la Agencia Europea.

## **Parte 2 - Estudio Empírico**

### **Metodología**

#### **Objetivos**

Evaluar los efectos del método de enseñanza actual sobre el aprendizaje y habilidades personales, interpersonales y sociales de todos los estudiantes, con desarrollo regular y con necesidades educativas especiales. Siendo éste el primer objetivo de la investigación.

El segundo objetivo es determinar la influencia del entorno escolar, su organización y sus relaciones, en los resultados educativos y formativos. Ambos objetivos, según las consideraciones precedentes son comparables y comunes, lo que lleva a un análisis bio-psico-social que tenga en cuenta los aspectos psicológicos y la relación del proceso de identificación de los estudiantes en la escuela y en su entorno social. El meta-objetivo de la investigación ha sido, definir un sistema de detección que permita evaluar los resultados de las diferentes intervenciones didácticas, en las múltiples condiciones de organización y gestión de la escuela y en los ambientes extraescolares de referencia.

#### **Hipótesis del estudio**

Las hipótesis generales de la investigación, mientras que, por un lado (última de una larga serie de investigaciones) tienden a afirmar y medir los efectos mejorables de los métodos de enseñanzas utilizados en relación con los factores cognitivos-emocionales de los estudiantes y de sus capacidades y habilidades; por el otro lado se quiere especificar y medir cómo un contexto inclusivo aumenta o no la efectividad de las intervenciones. Nuestro modelo abarca dos medidas: la diferencia media entre el tiempo inicial de la observación y el último, a la culminación del período del uso de las metodologías anteriores citadas.

Esperábamos una mejora de los factores medidos en las diferentes escalas de las pruebas y en el rendimiento de las clases objeto de experimentación.

También hemos proporcionado una mejora de los resultados de los estudiantes, a través, de la evaluación del *effect size* (tamaño del efecto), que nos da las informaciones sobre el poder del efecto, es decir, de la efectividad en términos numéricos de estos métodos en la mejora de las variables consideradas.

Era de esperar, no sólo un aumento de los parámetros evaluados antes y después, sino también un nivel estadístico significativo de las diferencias, expresada a través, del análisis de la diferencia, al menos en los niveles alfa < de 0.05.

En el lado del contexto inclusivo, habíamos previsto una alta cohesión operativa por parte del directivo, alumnos, profesores, para demostrar con el parámetro alfa de Cronbach, lo medido en todos los aspectos observados.

### **Muestra**

La muestra se distribuye en dos escuelas de importante renombre, por nivel de inclusión alcanzado.

El Instituto básico "Rosmini" atiende a 1250 alumnos de edades comprendidas entre los 6 y 14 años, incluyendo 40 con discapacidad y 200 con otras necesidades educativas especiales (19,2% del total). Posee 220 maestros, de los cuales 20 son psicopedagogos. La escuela fue elegida por la calidad de las intervenciones educativas, por el clima positivo y acogedor, por la capacidad de establecer relaciones positivas con las familias (constituidas en una asociación que colabora con la escuela) y con otros colaboradores del territorio.

El Colegio "Sereni", con una larga historia de integración escolar, tanto que de los 1000 los estudiantes que posee, un total de 156 tienen certificaciones de discapacidad y otros 300 están identificados como estudiantes con necesidades educativas especiales (45,6% del total). De un universo de 300 maestros, 100 son

psicopedagogos (33,3%). El número de alumnos con dificultades incluidos demuestra una situación ejemplar a nivel nacional. Además, la tasa de deserción es de 0,26%, muy por debajo de la media italiana (16%) y de la europea (12%).

En relación con la elección de la muestra, se hace referencia inicialmente al criterio del Consejo para Niños Excepcionales (*Council for Exceptional Children - CEC*), que identifica como *evidence - based practices* investigaciones llevadas a cabo en más de 120 sujetos en cuatro estudios, en los que no existen condiciones para la asignación aleatoria de los sujetos a los grupos; éste es el caso de mi trabajo de investigación que actúa en el contexto de la escuela y observa grupos ya definidos, es decir, el aula de clases.

La muestra inicial de esta investigación consiste en 162 estudiantes (de acuerdo con el CEC), divididos en cuatro grupos experimentales, y 151 estudiantes de las aulas de control.

Las aulas experimentales elegidas para la encuesta son aquellos cuyos profesores, y cuyos consejo de clase, se han mostrado disponibles para la experimentación; las clases de control fueron identificadas un modo aleatorio, entre aquellas que presentaron las mismas características de las clases de experimentales.

Al final de las mediciones, debido a la disminución bastante significativa de los estudiantes involucrados, registrados durante las operaciones, el número real de participantes de las clases experimentales se redujo a 109, mientras que el grupo control fue de 113.

La muestra final está aún dentro de los parámetros establecidos por el Consejo para los Niños Excepcionales (CEC), una investigación sustentada en un recorrido de prácticas basadas en la evidencia (2 b del *Evidence Based Classification*), la fascia que establece una muestra de al menos 60 alumnos y el análisis de dos metodologías.

## **Instrumentos**

### *Enfoque 1 - Métodos didácticos y los cambios en los estudiantes*

El ACCESS (análisis de los indicadores cognitivos - emocionales de éxito académico) es una prueba multidimensional que mide: la capacidad de adaptación a las actividades escolares, las emociones, la identidad corporal, la adaptación social y las relaciones familiares. A través, de estas ponderaciones se identifican las áreas en las que los estudiantes presentan dificultades que podrían poner en peligro el éxito académico. Las escalas miden el nivel la adaptación al contexto.

Probados en una muestra italiana de 1491 sujetos, hombres y mujeres, entre 11 y 19 años, se compone de 196 ítems subdivididos en 5 escalas que responde el alumno, proporcionando una evaluación de la exactitud de cada declaración en una escala Likert de 4 puntos.

El TMA permite la medición de la autoestima en edad evolutiva en los niños, en su múltiples dimensiones. El TMA evalúa todas las seis dimensiones en las que la autoestima generalmente es típicamente dividida: el área interpersonal, área escolar, área emocional, área familiar, área corporal y en el área del dominio del medio ambiente.

Estandarizado en los EE.UU. sobre una muestra de 2501 estudiantes de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 9 y 19 años, consta de 150 ítems divididos en 6 escalas que el niño responde, mediante la asignación de una valorización de la exactitud de cada afirmación en una escala Likert a 4 puntos.

El MT es un sistema de ensayos estandarizados para cada rango de edad escolar, a partir de la primaria hasta los 16 años. Vienen evaluadas las habilidades tales como la precisión, la velocidad de la lectura y competencias como la comprensión del texto. Habilidades y competencias son transversales en todas las disciplinas.



Los MT han sido normalizados en una muestra italiana muy amplia, más de 8000 alumnos, permitiendo evaluar la lectura y comprensión del texto a través de 3 diferentes herramientas específicas por niveles escolares.

### *Enfoque 2 - Condiciones del contexto que promueven la inclusión*

Por lo que se refiere a la medición de las condiciones ambientales que favorecen la inclusión, se utilizó "Quadis - Kit para el autoanálisis y autoevaluación de instituto para una inclusión de calidad ", publicado en Italia por un grupo de investigación de la *USR* (Oficina Regional de Educación) de Lombardía, que se ha reformulado el Index en función de una situación específica Italiana. El QUADIS, en sus diversos componentes (entrevistas y cuestionarios), está dirigido a todos los componentes de la escuela: docentes y psicopedagogos, asistentes, personal de secretaría, empleados de la escuela, los padres de los estudiantes con discapacidades y directivo; funciones instrumentales para la inclusión, DSGA, alumnos con discapacidades. También se llevó a cabo un análisis de documentos, lo que permitió analizar de una manera estructurada, los Planes Educativos Individualizados, los Planes Didácticos Personalizados, el Plan de Propuesta Formativa y el Plan Trienal de la Propuesta Formativa, el Plan Anual de Inclusión, el Acta de Consejos de curso, y los registros de clase.

La calidad de la inclusión escolar se investigó en términos generales en tres zonas de valoración:

- Ámbito educativo - didáctico (como la escuela desarrolla el potencial y controla el proceso de aprendizaje de todos los alumnos)
- Ámbito organizacional (como la escuela está organizada para dirigir, gestionar y apoyar el proceso de integración y de inclusión)
- Ámbito cultural-profesional (como la escuela practican la cultura de la inclusión y de la integración).

## **Procedimientos**

En lo que concierne a las metodologías didácticas se llevaron a cabo dos mediciones, una al momento TO simultáneamente en las clases experimentales y en aquellas de control. La segunda al final del experimento, alrededor de seis meses más tarde.

Las constataciones fueron todas conducidas por un psicólogo colegiado. La tabulación y la elaboración de los datos han sido efectuadas por el personal docente de Metodología de la Investigación Clínica de la Universidad La Sapienza de Roma.

Las entrevistas y los cuestionarios del QUADIS se han propuesto y desarrollados por un equipo de investigadores en educación de Metodología de la Investigación Clínica y de profesores internos debidamente capacitados.

Con antelación a los docentes de las escuelas, les fueron proporcionadas todas las informaciones relativas a las pruebas utilizadas y los modelos de análisis de los datos, incluyendo aquellas relacionadas con la privacidad y a la seguridad de los datos.

## **Procesamiento estadístico de los datos**

En cuanto al método de análisis, se realizaron estadísticas descriptivas para la identificación de las distribuciones de frecuencias, la media y el nivel de las distintas variables independientes, considerando los diversos grupos. Posteriormente se llevaron a cabo las estadísticas de correlación entre los resultados de los test utilizados.

Por otra parte, el análisis del diseño de la varianza (ANOVA de medidas repetidas) permitió identificar y evaluar (cuando están presentes) la importancia de las diferencias de las medias entre grupos y subgrupos y entre los resultados de las pruebas.

Por último, en cuanto al análisis del contexto escolar, se llevaron a cabo las estadísticas descriptivas y se realizó el análisis de la consistencia interna de los diferentes cuestionarios, utilizando el parámetro estadístico de alfa de Cronbach, fueron seguidos de análisis de correlación de las diferentes categorías de los cuestionarios, de ítem y un análisis factorial para la identificación de los principales componentes que contribuyen a construir las dimensiones identificadas como fundamentales del proceso de inclusión.

También para los QUADIS se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para la identificación de las diferencias significativas entre los parámetros detectados del análisis factorial para las diferentes categorías de sujetos a las que se administró la prueba.

## **Resultados**

Las comparaciones entre los resultados de clases experimentales y el Instituto de Control del Instituto Superior "Sereni" muestran los efectos evidentes de la experimentación, es decir, un tendencial aumento de la autoestima, de las percepciones del éxito escolar y la mejora del rendimiento escolar.

De hecho, en cuanto a los 1º grados, hay que decir que la clase de control denota una disminución significativa del total de TMA, con referencia específica a los componentes TMA4 (La autoestima en ambientes escolares) y TMA5 (La autoestima en el ambiente familiar) y del ACCESS total en sus componentes; en el 1º grado experimental, en cambio, el TMA total y el ACCESS total se incrementó aunque no significativamente.

Una justificación a los resultados registrados en la clase de control podría estar en el impacto mayor del ingreso de los estudiantes en la escuela superior, mientras que la acción didáctica utilizada en la prima experimental podría haber mitigado los efectos.

Los aumentos registrados son significativos en el 2° grado experimental relacionada a la autoestima escolar y a al test ACCESS sobre la adaptación escolar, en general, están en aumento los valores de todas las pruebas de TMA y ACCESS del 2° grado experimental mientras en la clase de control se evidencia una disminución de los valores TMA2, 4 y 5 y del TMA total y de los valores de los ACCESS 2, 4, 5 y del ACCESS total.

Por el contrario no fueron detectados cambios significativos en el caso de los 3° grados, sean experimentales que de control, en relación con las dos pruebas mencionadas. A diferencia, de los 1°y 2° grados, el experimento no produjo una mejora en la tercera clase para los test TMA y ACCESS de la clase de control. Un examen en la organización de los trabajos en esta clase ha demostrado, sin embargo, que la asociación de padres del curso no ha trabajado en una manera integrada como en los primeros y segundos.

Incluso los valores relativos al test MT registraron una mejora en el rendimiento en todas las clases experimentales y también en aquellas de control, exceptuando la tercera de control que obtuvieron en el segundo tratamiento un valor inferior.

Diversos son los resultados de la Escuela Básica "Rosmini", donde a pesar del excelente nivel inicial, tanto en lo que respecta a la composición social, el rendimiento de los estudiantes en las pruebas nacionales de evaluación, como por la efectividad reconocida en la metodología establecida, se registraron modestos y contradictorios resultados del experimento aplicado.

Al examinar en detalle el marco definido por los resultados de las pruebas administradas, cabe destacar, que el nivel inicial en las clases experimentales y aquellas de control, presentaban una situación crítica en relación con la autoestima (test TMA). Esto contrasta con la situación detectada en el test de MT, en el que las puntuaciones son positivas. Esta tendencia positiva es evidente en los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas que están

en promedio general, mucho más altos que los valores medios regionales y nacionales.

En cuanto al análisis de los datos relativos a la primaria se observa que para lo que se refiere al TMA, el 4° grado experimental ha registrado un descenso de los valores de todos los elementos del test, a excepción del TMA1 (interpersonal) donde el aumento es significativo; similar comportamiento tiene la clase de control en la que el aumento del TMA1 no es, sin embargo, significativo.

El 5° grado experimental registra en la segunda administración del test un incremento de un valor significativo con respecto al TMA1 y un aumento apreciable, aunque no significativo, del TMA4 (adaptación escolar); la clase de control, sin embargo, registró una disminución significativa del TMA3 (afectividad) y una reducción relevante pero no significativa del TMA4.

Por lo que concierne a las pruebas del MT, tanto en el 4° grado experimental como en el 4° grado de control, no se registraron cambios significativos entre la primera y la segunda administración, ni evidentes divergencias obvias entre ellas. En relación a los dos 5° grados, en cambio, es significativamente apreciable el deterioro en la comprensión del texto. El empeoramiento no cambia sin embargo el hecho de ser la clase experimental de mayor nivel inicial, mientras que, la clase control se registra en una ubicación de nivel inferior.

En relación a la secundaria los valores de TMA revelaron en los 3° experimentales que son todos en aumento, aunque no en una medida significativa, mientras que en la clase de control resultan prevalentemente en disminución, siempre en una medida no significativa.

Una situación similar es detectable en el test de ACCESS.

Por lo que se refiere al MT, se detecta una disminución significativa en la clase de control del MT1 (comprensión de lectura); en el MT2 se agravó tanto en la clase experimental, como en la de control; en lo que concierne al MT3, la clase

experimental más bien registra una mejora que la coloca en un nivel de excelencia, al igual que la clase de control.

En relación al análisis del contexto del Instituto Superior "Sereni" los juicios son *muy positivo* en todos los ítems QUADIS sometidos, son claramente imperantes en todas las categorías de los encuestados.

El cuestionario solicitó que expresaran su acuerdo o desacuerdo con las declaraciones reportadas, se graduaron 4 puntuaciones (3 = de acuerdo ; 0 = no de acuerdo) la media de los ítems del cuestionario mostraron valores muy altos en la mayoría de las respuestas. Estos valores medios positivos se han vuelto más significativos en presencia de un Alfa de Cronbach destacando la cohesión y la alta fiabilidad de los datos.

Cronbach destacando la cohesión y la alta fiabilidad de los datos.

### **Conclusiones**

La introducción del *Collaborative learning* (aprendizaje colaborativo) en el Instituto "Sereni" ha producido resultados considerables en dos de tres clases experimentales, especialmente en lo relativo a la autoestima y al éxito académico; la mayor eficacia de las intervenciones en las dos clases de 1° y 2° grado está vinculada con la participación de todo el consejo de curso a la experimentación y a la decidida adhesión de los docentes.

En el 1° grado experimental se registraron valores relevantes de *effect size* en el TMA3 (0.61) y TMA4 (0,65), muy por encima de la magnitud del efecto valorativo del meta-análisis de John Hattie (0.45) para esta metodología; aún más alto son los resultados en el 2° grado experimental, alcanzando 1,20 en TMA1 y 0,93 en el TMA3 y 0,82 en el TMA4; acompañado de 1,45 en el ACCESS; 1,26 en el ACCESS 3 y 1,26 en el MT.

Particularmente interesante en las dos clases son los valores de TMA4 y ACCESS 1, que se refieren con la autoestima en el contexto de aprendizaje y de la adaptación escolar.

Al final de la experimentación de seis meses no se puede decir lo mismo para las intervenciones de *feedback* en la escuela Rosmini donde, especialmente en el primaria, los resultados son mucho menos importantes y homogéneos. Excepto en TMA1, donde los valores alcanzados del *effect size* de 1,49 en el 4° grado experimental y de 1,37 en el 5° grado experimental, los valores son todos por debajo de 0,40.

Una comparación minuciosa con los docentes y el directivo ha puesto en evidencia que la aplicación de las innovaciones en la actuación escolar no eran sistemáticas durante el semestre.

Además otras consideraciones se deberán tratar en el ámbito de las innovaciones metodológicas que, transforman profundamente la forma de hacer la escuela y el contexto escolar cotidiano, se necesita de mayor tiempo para metabolizar por parte de los consejos de curso de esta escuela, que los seis meses previstos para la experimentación son la base de las articulaciones temporales indicada por los estudios internacionales.

A partir de la discusión con los docentes y el directivo, parece que no sólo el tiempo disponible era insuficiente para desplegar todos los beneficios positivos previstos, sino que son también se produjeron efectos negativos por causa de lo antes citado, un fuerte impacto de la nueva metodología en los docentes.

El análisis de los datos QUADIS ha dado resultados diferentes en las dos instituciones educativas.

En el Instituto "Sereni" se muestran resultados muy positivos con respecto al contexto, tanto en cuanto a la percepción de los diferentes componentes escolares que en la coherencia y fiabilidad de los datos. Es importante la evaluación muy positiva de todos los aspectos relevantes (educativos, relacionales, organizativos y de gestión) de la inclusión escolar en el Instituto.

Los aspectos más destacados de la investigación, por tanto, revelan una influencia significativa del contexto escolar en importante eficacia de la metodología adoptada en las clases experimentales.

En el caso de la escuela Rosmini los datos contextuales son menos positivos. La comparación de los resultados entre las dos escuelas, como se ve, parece ser significativa especialmente en lo que se refiere al componente docente. Es relevante el peso diferente que adquiere, en los dos instituciones educativas, la calidad de la proyección, de la comunicación y de la realización de actividades educativas a nivel de los consejos de clases.

Por lo tanto, demuestra el valor importante de la calidad del contexto escolar en los casos de inclusión, y en donde vengán introducidos metodologías formativas que intenten mejorar las competencias personales, sociales y rendimiento escolar en todos los estudiantes, tanto de desarrollo regular como en aquellos con discapacidades y/o necesidades educativas especiales.

### **Propuestas para Investigaciones Futuras**

Precisamente, por la validez de este tipo de estudios para la definición de modelos formativos y organizativos eficaces para la inclusión en el sistema escolar italiano, considerando lo antes expuesto en esta investigación, podemos afirmar que se tiende a proporcionar un servicio de asistencia poco medido en términos de eficacia, siendo importante propiciar otros estudios cuyas muestras sean totalmente representativas de la población escolar en sus diferentes realidades.

Igualmente importante consideramos la introducción de instrumentos de investigación que puedan medir en profundidad la *effectiveness* del cambio implementado en sus diversas fases y en las comparación de los diferentes componentes de la comunidad educativa y social.



Teniendo en cuenta los diferentes efectos registrados tanto al interno del Instituto "Sereni" como en la comparación entre las dos instituciones educativas, el foco de la eficacia debe colocarse con particular atención en los consejos de curso, desde el momento de la detección de las necesidades educativas y la planificación hasta la puesta en práctica de actividades didácticas y al registro de los procesos formativos.

Esto sería un trabajo que facilitaría incluso la puesta en común de los objetivos y el desarrollo de un cambio de gran impacto, con la participación de todo el sistema de escolar.

### **Limitaciones del estudio**

Una limitación del estudio puede ser su validez externa, es decir, la aplicabilidad de los resultados en diferentes situaciones y contextos. La selección de la muestra se hizo, de hecho, al interno del proyecto de investigación RA4AL de la *European Agency for development Special Need Education*, que ha centrado su atención en dos escuelas italianas, seleccionadas por el Ministerio de Educación, debido a su amplia experiencia en el campo de la inclusión. Por lo tanto, la muestra no representa la población escolar italiana ni por las características ambientales, ni por el tipo de curso de los estudios: a lo que se refiere a las características ambientales, las organizaciones escolares seleccionadas son solo aquellas de una grande ciudad, pertenecientes a dos contextos urbanos únicos. Además, el Instituto Superior es de carácter técnico-agrícola, un camino de formación muy profesional que, aun teniendo un período de dos años, comunes a todos los otros tipos de escuelas, no representa las menciones de una característica escuela secundaria predominante. La especificidad de la muestra tiene, sin embargo, permitido el estudio de dos ambientes de investigación muy interesantes porque presentan en las observaciones todos los problemas reales de la inclusión, tanto en términos de educación como los de organización y la gestión. Esto es especialmente cierto en el Instituto Superior que tiene un mayor porcentaje del 45,6% de los

estudiantes con necesidades educativas especiales y cuenta con un cuerpo docente especializado en psicopedagogía del 33% del total.

La perspectiva cambia cuando se tiene en cuenta, sin embargo, la trayectoria de observación y la detención de los resultados puestos en marcha en la investigación; la metodología utilizada, con sus referencias científicas, tienen características generales evidentes y puede representar una valiosa orientación para el análisis en contextos completamente diferentes.

**PARTE PRIMA**  
**INQUADRAMENTO TEORICO**



## **CAPITOLO I: UN MODELLO EUROPEO DI RICERCA NEL CAMPO DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA**



## UN MODELLO EUROPEO DI RICERCA NEL CAMPO DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA

### **1. Il progetto dell'Agenzia/ Il mio progetto**

L'Italia ha una lunga storia di piena integrazione scolastica - che presenta come vedremo luci e ombre - e alcune Scuole hanno costruito anche significativi percorsi di inclusione.

Tuttavia la documentazione dell'efficacia degli interventi è assai limitata, al punto che il rapporto dell'OMS del 2011 "World report on disability" nemmeno cita il modello italiano di integrazione generalizzata.

Mancano in Italia sistematiche ricerche applicate, condotte con metodologie riconosciute nel consesso internazionale, come l'*evidence based education* (EBE). Ricerche che utilizzano procedure rigorose di osservazione, di sperimentazione e di analisi dei dati e che, pertanto, possono mettere a disposizione dei professionisti della scuola conoscenze affidabili e trasferibili, utilizzabili nella specifica progettazione degli interventi educativi.

In questo contesto l'European Agency for Special Needs dell'Unione Europea ha avviato nel 2015 un progetto pilota di rendicontazione delle pratiche e dei contesti inclusivi e, infine, della condivisione online, in tre Paesi: UK-Scozia, Polonia e Italia (RA4AL).

Due scuole di Roma sono state scelte perché ritenute significative per il livello di inclusione raggiunto. Gli osservatori dell'Agenzia hanno cominciato a visitare le 2 scuole romane a maggio 2015 e completeranno le osservazioni a maggio 2016 per verificare i risultati delle attività implementate.

L'avvio del progetto europeo si presenta come una contestuale opportunità, sia per le scuole che per la mia ricerca, per sperimentare e validare strategie e metodi educativi e organizzativi efficaci nel campo dell'inclusione e prendere parte ad una più ampia ricerca applicata nel nostro Paese e a livello europeo. La

mia ricerca si propone di dare un apporto in un effettivo contesto di apprendimento, per identificare in primo luogo le specificità e le potenzialità cognitive e relazionali degli studenti; e poi per accertarne le cause di difficoltà di apprendimento, così come definite dall'European Agency for Special Needs (anche in riferimento alle classificazioni ICF, BES, DSA).

La ricerca affronta il caso frequente dell'introduzione, in contesti reali (classi), di metodologie didattiche e organizzative riconosciute come efficaci dalla letteratura, valutandone gli effetti su tutti gli allievi in una prospettiva bio-psico sociale. Vengono quindi misurati: le competenze e le abilità trasversali alle diverse discipline, i fattori cognitivo-emozionali che condizionano il successo scolastico e infine le variabili ricomprese nelle sei aree in cui l'autostima viene tipicamente suddivisa (interpersonale, scolastica, emozionale, familiare, corporea, padronanza sull'ambiente).

Si tratta di una valutazione multidimensionale applicata alle classi che compongono il campione, con l'utilizzazione di test standardizzati (Prove MT, TMA, ACESS). Approccio che, considerando aspetti legati alla formazione delle capacità cognitive e al loro sviluppo, alla acquisizione di competenze relazionali legate alla gestione delle emozioni, alla percezione della "posizione nel mondo" dei ragazzi, permette di indagare in modo efficace il comportamento e permette di lavorare su variabili importanti da sottoporre poi a verifiche quantitative.

La valutazione che accompagna la sperimentazione viene trasferita come feedback ai docenti che possono dimensionare la frequenza e la forza degli interventi educativi in classe e con i singoli, tenendo conto anche delle eventuali criticità o di risultati inattesi. Il modello teorico di riferimento adottato è quello della "zona di sviluppo prossimale" di Vygotskij (Lev Vygotskij, *Pensiero e Linguaggio*, Ricerche Psicologiche, Roma-Bari, Laterza 1990), volta alla identificazione di una adeguata distanza tra il livello di sviluppo attuale e il livello di sviluppo potenziale dell'allievo, per un dimensionamento efficace degli interventi educativi.



Come vedremo, in Italia il modello degli interventi a favore delle disabilità e degli altri BES è dettato spesso dall'emergenza e ricondotto prevalentemente in una dimensione di valutazione bio-medica, con un conseguente dispendio di risorse a discapito dell'efficacia delle azioni messe in campo. Inoltre, a volte, la eccessiva "tendenza alla classificazione" non permette di cogliere completamente aspetti relazionali complessi che possono essere spiegati con modelli più comprensivi, con metodologie di osservazione legate a prove psicometriche, ma sempre in accordo e in collaborazione con chi i ragazzi li vede ogni giorno (gli insegnanti e i genitori).

Il vantaggio di proporre un modello bio-psico sociale è quello di riconciliare dati biologici, dati psicologici e dati sociali in un sistema teorico in cui tutti i livelli siano collegati in una relazione gerarchica, in cui il cambiamento di uno influenzi il cambiamento dell'altro, riducendo la dicotomia riduzionista delle discipline scientifiche (G.L. Engel, *Ann. Intern. Medicine*, 78, 587, 1973).

Finora l'esito della introduzione di nuove metodologie didattiche o organizzative è stato esplorato in Italia prevalentemente ricorrendo alla metodologia della ricercazione oppure a studi di casi singoli e ad analisi descrittive delle opinioni delle comunità professionali implicate come nel progetto in corso dell'European Agency for Special Needs. Ma ben si possono aggiungere, a ricerche di questo tipo, criteri multidimensionali di misura che offrano evidenze utili per interventi sia sul piano psico-educativo individuale, sia ai fini di una progettazione per la classe, e che possono offrire evidenze per i decisori a livello periferico e/o centrale.

L'apporto della mia ricerca al più vasto progetto europeo consente di ottenere risposte misurate e basate sull'evidenza riguardo l'efficacia dell'introduzione di strategie educative e la qualità delle condizioni organizzative del contesto socio-scolastico; risultati che, oltre ad essere messi a disposizione delle scuole e del sistema educativo italiano, saranno condivisibili a livello europeo.



## **CAPITOLO II: IL CONCETTO VARIABILE DI INCLUSIONE**



## IL CONCETTO VARIABILE DI INCLUSIONE

### 1. Diverse accezioni dell'inclusione e sistemi teorici di riferimento

Un numero crescente di organizzazioni internazionali che si occupano di educazione hanno scelto di sostenere il modello della scuola inclusiva, quale sistema capace di dare attuazione ai valori di eguaglianza, giustizia, rispetto dei diritti umani (UNICEF, 2013; Commissione Europea, 2012; WHO/World Bank, 2011 ).

Il concetto di *inclusive education* viene introdotto nei documenti ufficiali dall'UNESCO (1994) con la Dichiarazione di Salamanca (Salamanca Statement), che tiene conto della strategia globale delle Nazioni Unite dell'Education For All (Farrell, Ainscow, 2002) e della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2006).

*“L'educazione inclusiva è un processo mirato a offrire educazione di qualità per tutti rispettando la diversità e i differenti bisogni e capacità, caratteristiche e aspettative di apprendimento degli studenti e delle comunità, eliminando tutte le forme di discriminazione”* (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, International Bureau of Education, 2009, p. 18).

Secondo l'UNESCO (2009): *“inclusione e qualità sono reciproci; l'accesso e la qualità sono collegati e si rafforzano reciprocamente. La qualità e l'equità sono fondamentali per garantire l'inclusione scolastica”*. L'OECD (2007) sottolinea che i sistemi di istruzione che danno i risultati migliori sono quelli che combinano qualità con equità e fa notare che una maggiore eguaglianza non solo migliora il benessere delle popolazioni, ma eleva anche gli standard nazionali di successo.

In uno studio del 2012, l'UNESCO nel ribadire il ruolo dell'istruzione nella creazione di società più inclusive e giuste, afferma che *“... un consenso internazionale converge sull'idea che se vi è un fenomeno di esclusione nel sistema scolastico allora non è un sistema di qualità”* (p. 1).

L'OCSE (2011) dimostra che migliorare il rendimento degli studenti con il più scarso profitto non va a scapito dei migliori alunni - il rendimento scolastico e l'equità possono andare di pari passo.

Nella scuola inclusiva, l'accoglienza delle differenze è la normalità verso cui tendere: una scuola "*normalmente inclusiva*" che affermi e riconosca la singolarità di ognuno all'interno di uno spazio sociale "*veramente comune e di accesso comune*". Una scuola, capace di compensare "*le debolezze di alcuni mettendo a loro disposizione quello di cui necessitano per essere, così come sono, all'interno dello spazio comune.*" (Ravaud e Stiker, 2000).

Ma che cosa significa "educazione inclusiva"? In che modo è possibile sostenere lo sviluppo di un sistema scolastico inclusivo nella quotidianità e nella realtà di classe?

A livello europeo, è possibile riconoscere molteplici interpretazioni del concetto di educazione inclusiva che, in estrema sintesi, fanno riferimento a due approcci principali:

- uno che fa coincidere l'educazione inclusiva con il processo di integrazione degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali (diagnosticati come tali) nella scuola ordinaria, e con la conseguente attivazione di soluzioni didattiche di sostegno;
- un secondo che la mette in relazione con il processo di cambiamento del sistema educativo e scolastico ordinario, il quale va trasformato in una comunità di apprendimento efficace per tutti gli alunni, compresi quelli a rischio di esclusione. (Ainscow, Booth et al., 2006; Ainscow e Sandill, 2010; Armstrong et al., 2011).

Va definito preliminarmente il concetto di **integrazione**, facendo riferimento ai documenti italiani, posto che il nostro Paese ha realizzato le esperienze più lunghe e significative in questo ambito. Dal documento Falcucci 1975:

*“La preliminare considerazione che la Commissione ha ritenuto di fare è che...il problema dei ragazzi handicappati presuppone il convincimento che anche i soggetti con difficoltà di sviluppo, di apprendimento, di adattamento devono essere considerati **protagonisti della propria crescita.**”*

*In essi esistono potenzialità conoscitive, operative, relazionali spesso bloccate dagli schemi della cultura corrente. Favorire lo sviluppo di queste potenzialità è un impegno peculiare della scuola...”.Canevaro 1985.*

*“Se un bambino viene ammesso in una scuola che non procede a nessun cambiamento egli viene assimilato. Se invece l'accoglimento di un bambino in una scuola comporta piccoli adattamenti, tanto da parte del bambino che da parte della scuola, allora si può parlare di integrazione... L'integrazione è dunque un cambiamento e un **adattamento reciproco**, un processo aperto e correlato con il riconoscimento e l'assunzione delle identità e delle conoscenze “incorporate”.*

L'integrazione dunque guarda al singolo alunno con disabilità, interviene prima sul soggetto e solo in parte sul contesto, costruisce una risposta “speciale”; l'inclusione invece considera tutti gli alunni, interviene prima sul contesto e poi sul soggetto, trasforma la risposta speciale in normalità.

La ricerca, come si è detto, mette in luce la coesistenza di diversificate connotazioni del concetto di educazione inclusiva (Dyson, 1999; Cigman, 2007; D'Alessio e Watkins, 2009). Logiche diverse da cui discendono scelte politiche e organizzative, piani di studio e pratiche educative assai differenziate - a livello nazionale, regionale, locale - e spesso incoerenti rispetto agli stessi presupposti teorici.

In questo quadro di riferimento, accade anche che i metodi didattici identificati dalla ricerca internazionale come potenzialmente inclusivi (ad esempio l'insegnamento e l'apprendimento collaborativi, l'approccio metacognitivo, ecc.) possano fallire perché non si inseriscono all'interno di un reale contesto inclusivo della scuola (Rouse, 2008; Tremblay, 2012).

Secondo Mitchell (2005) è possibile identificare ben sedici differenti concezioni dell'educazione inclusiva, secondo un gradiente che va dalla semplice coincidenza con il concetto e le pratiche dell'integrazione, alla visione più ampia introdotta dalla dichiarazione di Salamanca 1994 - versus l'inclusione degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali (comprese le eccellenze) - fino alla visione di educazione inclusiva sostenuta dall'UNESCO (2008; 2009) e dall'European Agency for Special Needs (2013).

Dal Documento di sintesi del Progetto RA4AL dell'Agazia (2013): *“Migliorare l'esito scolastico di tutti gli studenti è un imperativo etico. Il progetto si propone di spostare l'attenzione dall'integrazione scolastica e dalle sue ragioni alle modalità in cui la politica e la prassi scolastica inclusiva può migliorare i risultati scolastici di **tutti** gli alunni”*; e ancora:

*“Riportare il pensiero e la prassi dell'“istruzione speciale” in contesti tradizionali non è la strada da seguire - è necessario mettere in discussione molte certezze su cui oggi si basa il meccanismo dei sistemi educativi e delle scuole”*.

Nel più recente *Inclusive Education in Europe: Putting Theory into Practice* (2014), l'Agazia ricorda che l'inclusione a scuola, da teorica deve diventare pratica, se ciò non accade, rimarrà confinata in un dibattito tra esperti e policy makers, che non coinvolge le persone che vivono quotidianamente la scuola, primi tra tutti gli insegnanti.

In questa accezione, l'educazione inclusiva non riguarda solo gli studenti con disabilità e con altri BES ma tutti i discenti e il focus è sul contesto scolastico, le sue scelte pedagogiche, la valutazione, il curriculum, gli ambienti di apprendimento, l'organizzazione, le relazioni, la formazione dei docenti, la ricerca, l'autovalutazione.

In questo senso, secondo Nasir la diversità dovrebbe essere guardata come una “risorsa pedagogica” di un efficace sistema educativo (2006, p. 498).



Florian e Black-Hawkins (2011) affermano che fare inclusione è un compito pedagogico complesso che richiede “*il passaggio da un approccio che funziona per la maggior parte studenti (con qualcosa in più o di diverso per alcuni alunni) a un approccio che comporta lo sviluppo di una ricca comunità di apprendimento caratterizzata da opportunità di apprendimento messe a disposizione di tutti in maniera adeguata*” (pag. 814).

Proseguendo con questo tipo di analisi, si possono rilevare diverse rappresentazioni di *approccio inclusivo*, molte delle quali trattate, ad esempio, nell’opera di Clough e Corbett relativa alle teorie dell’educazione inclusiva (2005). Approcci non obbligatoriamente antagonisti tra loro, ma, talora, concorrenti nella progettazione e realizzazione responsabile di ambienti scolastici sensibili e aperti alla diversità:

**l’approccio psico-medico**, che, nei primi anni ’90, correla strettamente il concetto di inclusione all’educazione speciale/specialistica, ponendo al centro dell’attenzione la persona con disabilità, quale destinatario di interventi specifici compensativi. E’ chiara la correlazione con il concetto di *bisogno educativo speciale*, elaborato alla fine degli anni ’70 in Inghilterra dalla baronessa Warnock (HMSO, 1978; Warnock, 2005);

**l’approccio sociologico**, che intende l’educazione inclusiva quale strumento con cui la scuola, in una dimensione sistemica integrata, può concorrere a determinare le condizioni per una società in cui i concetti di equità e democrazia trovano spazio di reale affermazione. Contrasto, quindi e intento di riforma verso un sistema scolastico *regolare* che assume come principi fondanti il curriculum standard, la valutazione sommativa e la selettività e affida a personale specializzato la competenza nella progettazione degli interventi a supporto della disabilità e dei bisogni educativi speciali, coinvolgendo solo marginalmente, se non escludendo, gli insegnanti di classe.

**l’approccio curricolare** che si fonda sulle abilità ed individua nel curriculum lo strumento in grado di permettere, nella sua articolazione, l’inclusione di tutti

gli alunni; inclusione intesa come partecipazione e valorizzazione di ciascuno all'interno di un percorso educativo differenziato che tiene conto di tutte le diversità. Approfondimento e ricerca in tal senso sono stati condotti in questi anni 2000 da studiosi del settore come Meijer nel 2003; Ianes nel 2005; Ware et al. nel 2011.

l'approccio basato su i Disability Studies per dar luogo ad un'educazione inclusiva che si sviluppa soprattutto nel mondo angloamericano e nordeuropeo tra gli anni '90 e 2000 e che trova eco in Italia ad opera di alcuni studiosi in anni recenti (Disability Studies - Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza; Roberto Medeghini, Simona D'Alessio, Angelo Marra, Giuseppe Vadalà, Enrico Valtellina - marzo 2013)

I *Disability Studies*, che trovano nella Convenzione dei diritti delle persone disabili (Nazioni Unite 2006) gli elementi portanti di questo approccio, affrontano il tema della condizione disabile analizzando criticamente la sua concettualizzazione sia dal punto di vista normativo come da quello sociale; si cerca di far emergere tutti quegli elementi che, quotidianamente, sono causa di esclusione, per poter identificare situazioni ed ambienti di apprendimento positivi per l'inclusione.

**l'approccio basato sullo sviluppo della scuola inclusiva**, che considera l'inclusione come il diritto di ciascun alunno ad un'educazione finalizzata al pieno sviluppo della persona e che prevede, quindi una radicale trasformazione della *vision* e della prassi scolastica - *Index for Inclusion* (Booth e Ainscow, 2000) l'UNESCO (2008; 2009).

L'attenzione si sposta dalla ricerca di risorse aggiuntive da affiancare alla *scuola comune* alla ricerca, interna al sistema scuola, di quei fattori in grado di rendere efficace la proposta educativa a fronte delle esigenze dei singoli discenti e dei fattori d'influenza del contesto, al fine di rendere la scuola comune, in prospettiva, capace di rispondere alle differenziate esigenze di tutti gli alunni.

**L'approccio bio-psico sociale**, che nella sua prospettiva a 360 gradi, intende l'alunno come essere umano parte di una realtà globale e che reca in sé caratteristiche uniche determinate dall'interazione fra fattori individuali, fisici e psichici, e sociali.

Secondo l'economista e filosofo indiano Amartya Sen le differenze tra gli individui attengono a tre grandi categorie: le caratteristiche personali e strutturali, le circostanze esterne ed ambientali, le loro abilità di trasformare le risorse in funzionamenti adeguati a costruire il loro benessere. L'essere umano si trova dunque ad operare in una realtà sistemica complessa con la quale si deve rapportare quotidianamente. Il livello di qualità della sua interazione determina il livello del suo successo personale e sociale e il grado di percezione del suo successo determina il livello del suo benessere.

L'International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), che rispecchia questo modello interpretativo, introduce un grande elemento innovativo di lettura: il rapporto tra disabilità e salute, intesa, quest'ultima, in tutti i suoi aspetti ed interpretata anche alla luce di indicatori attinenti al contesto sociale.

Altro fattore di estrema rilevanza è che l'ICF con la sua nuova accezione di salute riguarda una platea umana molto più ampia di quella connotata dalla disabilità.

Il Modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (2002 per gli adulti e 2007 per i ragazzi) supera il concetto di "menomazione" (legato all'handicap) a favore di quello di "funzionamento", visto come effetto della complessa interazione tra l'individuo e i fattori ambientali e personali.

L'ICF si propone come nuovo paradigma per quanto riguarda il trattamento e lo studio delle disabilità (e non solo), perché si basa sull'individuazione delle "barriere" e dei "facilitatori", fattori condizionanti le funzioni di ciascun individuo. E' di tutta evidenza come esso possa essere ben integrato nella realtà scolastica. Infatti, quanto più si riducono le barriere (e non solo certo quelle

architettoniche) e quanto più sono sviluppati i facilitatori, tanto più si realizza l'inclusione.

Viene enfatizzata in questa nuova logica la relazione tra ambiente e individuo, come origine e come possibile oggetto di studio e di intervento per un miglioramento efficace e duraturo della qualità della vita.

Questa ricerca ha scelto il modello bio-psico sociale come paradigma di riferimento. Più concretamente, essa prende in esame variabili diverse e composite che attengono agli aspetti cognitivi, emozionali, psicologici e sociali dell'esperienza degli studenti che prendono parte al percorso di ricerca e di valutazione.

## **CAPITOLO III: LA SCOLARIZZAZIONE DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ**



## LA SCOLARIZZAZIONE DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ

### 1. La situazione italiana

L'Italia ha introdotto da 40 anni l'integrazione generalizzata degli allievi con disabilità nelle scuole pubbliche. Tuttavia, l'analisi dei dati disponibili a livello nazionale e locale mostra come sia prevalente un modello bio-medico e assistenziale che si evidenzia nella crescente certificazione di situazioni di disabilità - anche in quei casi che sono identificabili come disagio psichico e sociale e come disturbi dell'apprendimento - con la conseguente cospicua messa in campo di interventi di welfare, utili ma non efficaci rispetto ai reali bisogni educativi degli allievi con BES.

L'Italia presenta una legislazione tra le più avanzate per garantire l'effettivo diritto allo studio degli alunni con disabilità. Mentre in alcuni paesi europei esistono ancora classi differenziali e scuole speciali, in Italia l'introduzione dei disabili nelle classi comuni si è attuata fin dal 1977 (Legge 517/77).

Secondo una ricerca condotta nel 2004 dall'Agenzia Eurydice, la rete di informazione sull'istruzione in Europa, diversi Paesi hanno adottato soluzioni che si avvicinano alla linea italiana dell'integrazione scolastica dei disabili (es. Spagna, Svezia, Norvegia, Grecia, Portogallo, Finlandia, Islanda).

Con la legge 104/92, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, il sistema di istruzione italiano ha fatto definitivamente suo il principio dell'inserimento e dell'integrazione dell'alunno disabile nella scuola, affermando 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". Negli anni successivi quel principio è stato tradotto in atti e in fatti concreti non senza difficoltà.

Non mancano infatti critiche sull'efficacia dell'integrazione in Italia, nonostante il notevole impegno pubblico che coinvolge a diverso titolo

l'Amministrazione scolastica, gli Enti locali e le Aziende sanitarie. L'Amministrazione scolastica, per parte sua, oltre a finanziamenti per attività integrative e di formazione, assicura personale docente specializzato per il sostegno.

L'aumento del numero di alunni disabili inseriti è una costante del nostro sistema: nel 1995-96, con una popolazione scolastica complessiva superiore a quella attuale, gli alunni con disabilità inseriti nelle scuole statali erano circa 108 mila unità.

In poco più di quindici anni sono aumentati di più dell'80%, raggiungendo quasi le 220 mila unità nell'anno scolastico 2012/2013.

I docenti di sostegno che in quell'anno erano circa 35 mila, sono diventati nel 2012/2013 circa 102 mila con un incremento superiore al 150%. Allora vi era un docente di sostegno ogni tre alunni disabili; oggi un docente ogni due.

Eppure, nonostante l'ingente sforzo finanziario - stimato in 4 miliardi e 700 milioni di euro nel 2013 - sostenuto in primis dallo Stato (il personale docente di sostegno costa annualmente 3,5 miliardi di euro) e poi dagli Enti locali (il personale di supporto costa circa 700 milioni), cui si aggiungono 500 milioni di costi diretti e indiretti, il sistema dell'integrazione viene valutato per le sue ombre oltre che per le sue luci.

Si parla spesso di interventi insufficienti o inadeguati. Il sistema viene spesso criticato sotto l'aspetto quantitativo dell'impiego delle risorse.

L'inserimento di alunni disabili nella scuola passa attraverso due fasi sostanziali: l'accertamento della disabilità da parte dell'autorità sanitaria e l'assegnazione di docenti di sostegno da parte dell'amministrazione scolastica.

Si tratta di due momenti di estrema importanza per realizzare inserimenti efficaci, per i quali diverse normative specifiche hanno definito regole e procedure. Non sempre, però, regole e procedure vengono seguite con uguale



modalità e con i medesimi criteri sul territorio nazionale, determinando effetti di sperequazione delle risorse e di squilibrio nella fruizione dei diritti.

Esaminiamo di seguito la prima fase di questo complesso procedimento di inserimento.

Se si considera la problematica specifica della disabilità da un punto di vista meramente numerico, si rileva che, negli ultimi anni a livello nazionale si è verificato un aumento costante sia del numero degli alunni certificati, sia del numero delle ore richieste per il sostegno, incremento che, nell'ultimo triennio si è moltiplicato con ancora maggiore rapidità.

Nell'anno scolastico 1995/96 il numero degli alunni con disabilità nelle scuole statali di ogni ordine e grado erano 108.000, nel 2001/02 139.000, mentre nel 2009/10 ha raggiunto la soglia dei 180.000; nel 2011/12 il numero ha superato le 215.000 unità; nel 2012/13 il dato è di 219.578 (fonte MIUR).

Considerando, poi, il fabbisogno di ore di sostegno, il numero di docenti impegnati, che nel 1995/96 era vicino ai 35.000, nel 2009/10 raggiungeva i 90.000, con un incremento del 150%, i 95.000 nel 2010/11 e nel 2011/12 superano i 98.000; nel 2012/13 il numero di docenti è di 101.272 .

Il rapporto tra docenti di sostegno e alunni disabili era, all'inizio del quindicennio, di 1:3 e si colloca ora nella media nazionale di 1:2.

Il quadro così tratteggiato assume, però, sfaccettature molto differenziate quando l'analisi dei dati si sposta a livello territoriale, perché per ogni regione incidono profondamente le diversificate caratteristiche della popolazione scolastica, l'ammontare delle risorse assegnate e, soprattutto, le modalità di certificazione.

Una differenziazione che si mantiene anche dopo l'emanazione del DPCM n. 185 del 2006 che, in attuazione della Legge finanziaria 2003, prevede un accertamento collegiale da parte delle ASL e prescrive l'accertamento della

disabilità con il riferimento alle classificazioni internazionali dell'OMS e la specificazione dell'eventuale carattere di gravità.

Dopo 4 anni i risultati attesi non sono stati raggiunti, tanto che, nella manovra finanziaria per il 2011 (legge di conversione n. 122/2010), è stata inserita una previsione normativa che ha ribadito la collegialità di accertamento da parte delle ASL, l'eventuale carattere di gravità della patologia e l'applicazione delle classificazioni internazionali, sottolineando, in caso di mancato rispetto delle norme, la responsabilità per danno erariale da parte delle figure professionali preposte.

Un modo per verificare la situazione è quello di accertare, per i vari territori regionali, la quantità di inserimenti di alunni disabili rispetto al totale della popolazione scolastica.

E' stato calcolato per l'anno scolastico 2012/13 il numero di alunni disabili rispetto alla totalità degli alunni iscritti, utilizzando i dati ufficiali tratti dalla Sintesi della situazione di fatto pubblicata dal MIUR.

A fronte della percentuale media nazionale di alunni disabili sul totale della popolazione scolastica, infatti, le situazioni regionali presentano i divari sotto riportati.

III. TAB. 1 Percentuale alunni disabili su totale alunni (dati MIUR)

Regioni pari o sopra la media					Regioni pari o sotto la media				
Regione	2005/06	2009/10	2011/12	2012/13	Regione	2005/06	2009/10	2011/12	2012/13
Marche		2,3%	2,6%	2,7%	Basilicata	1,5%	1,7%	1,8%	1,9%
Emilia	2,3%	2,4%	2,5%	2,5%	Molise	1,9%	2,0%	2,3%	2,5%
Lombardia	2,2%	2,4%	2,7%	2,7%	Calabria	1,9%	2,0%	2,0%	2,1%
Liguria	2,2%	2,4%	2,9%	2,9%	Friuli V. G.	1,9%	1,8%	1,9%	2,0%
Piemonte	2,1%	2,4%	2,7%	2,6%	Umbria	1,7%	2,0%	2,2%	2,3%
Sicilia	2,3%	2,6%	2,7%	2,7%	Sardegna	2,0%	2,0%	2,1%	2,3%
Abruzzo	2,3%	2,7%	3,1%	3,3%	Puglia	1,7%	2,0%	2,2%	2,3%
Lazio	2,5%	2,9%	3,2%	3,2%	Toscana	1,9%	2,0%	2,2%	2,3%
					Campania	2,1%	2,2%	2,4%	2,4%
					Veneto	2,0%	2,2%	2,5%	2,6%
					Marche	1,8%			
ITALIA	2,1%	2,3%	2,5%	2,6%		2,1%	2,3%	2,5%	2,6%

La stessa differenziazione caratterizza, anche il rapporto docente di sostegno/alunni con disabilità.

III.TAB. 2 Rapporto alunni disabili/docenti di sostegno (dati MIUR)

Regioni pari o sopra la media					Regioni pari o sotto la media				
Regione	2005/06	2009/10	2011/12	2012/13	Regione	2005/06	2009/10	2011/12	2012/13
Marche	2,0	2,2	2,2	2,1	Basilicata	1,4	1,6	1,6	1,6
Emilia R.	2,1	2,0	2,1	2,0	Molise	1,9	1,9	1,7	1,6
Lombardia	2,2	2,3	2,4	2,3	Calabria	1,7	1,7	1,6	1,6
Veneto	2,1	2,2	2,3	2,2	Liguria	1,7	1,9	2,1	2,1
Piemonte	2,2	2,1	2,1	2,0	Sicilia	1,6	1,8	1,8	1,8
Abruzzo	2,6	2,5	2,3	2,2	Sardegna	1,8	1,8	1,7	1,7
Lazio	2,3	2,4	2,4	2,4	Puglia	1,5	1,7	1,7	1,7
Umbria	2,4	2,3	2,2	2,2	Campania	1,8	1,7	1,7	1,7
Toscana	1,9	2,0	2,0	2,1	FriuliV.G.	2,0	2,0	1,9	2,0
ITALIA	1,9	2,0	2,0	2,0		1,9	2,0	2,0	2,0

Da questo quadro emerge che, nella maggior parte dei casi, nelle regioni con maggiore presenza di alunni con disabilità in rapporto al numero totale della popolazione scolastica, è minore il numero dei docenti assegnati; viceversa in quelle con percentuale più bassa di alunni disabili presentano un rapporto docente/alunni più favorevole.

In particolare il Lazio, che insieme alla Lombardia ha un rapporto alunni disabili/docenti di sostegno tra i più sfavorevoli, presenta la percentuale più alta di alunni certificati rispetto alla totalità della popolazione scolastica.

Osserviamo ora in dettaglio la situazione del Lazio.

III. TAB. 3 *Tendenza nel Lazio dal 2005/2006 al 2012/2013*

Percentuale alunni disabili su totale alunni				Rapporto alunni disabili/ docenti di sostegno			
2005/2006	2009/2010	2011/2012	2012/2013	2005/2006	2009/2010	2011/2012	2012/2013
2,5%	2,9%	3,2%	3,2%	2,3	2,4	2,4	2,6

Come già evidenziato in precedenza, nell'arco di sette anni si è registrato un aumento del numero degli alunni certificati senza un corrispondente incremento del numero di docenti assegnato. Considerando la situazione attuale, su un totale di 731.009, gli alunni con disabilità certificati iscritti nel 2012/2013 sono stati 23.405 di cui il 94% costituito da alunni con disabilità psicofisiche e solo il 6% con disabilità sensoriali in linea con il trend nazionale; in proiezione nell'anno scolastico 2013/2014 su un totale di 736.061, frequentano 23.588 alunni, con analoga distribuzione percentuale (dati organico di diritto).

III.TAB. 4 *Alunni con disabilità H nel Lazio nell'anno 2012/2013 e tendenza per l'anno 2013/2014*

Ordine e grado di scuola	2012/2013		2013/2014	
	n. alunni H	% sul totale	n. alunni H	% sul totale
Infanzia	1.560	6,7%	1.580	6,7%
Primaria	9.223	39,4%	9.449	40,1%
Secondaria I grado	7.166	30,6%	7.030	29,8%
Secondaria II grado	5.456	23,3%	5.629	23,4%
TOTALE	23.405	100%	23.588	100%

Nella provincia di Roma, che accoglie il 70% degli alunni con disabilità del Lazio, risultano iscritti, nel 2012/2013, 18.024 unità e, in proiezione, per il 2013/2014, 17.308 unità (dati organico di diritto).

III. TAB. 5 Alunni con disabilità H nella provincia di Roma nel 2012/2013 e tendenza per il 2013/2014

Ordine e grado di scuola	2012/2013		2013/2014	
	n. alunni H	% sul totale	n. alunni H	% sul totale
Infanzia	1.245	6,9%	1.055	6,1%
Primaria	7.751	43%	7.285	42,1%
Secondaria I grado	5.222	29%	5.090	29,4%
Secondaria II grado	3.806	21,1%	3.879	22,4%
TOTALE	18.024	100%	17.308	100%

Da una prima lettura dei codici diagnostici internazionali dell'OMS attribuiti dalle ASL (DSMIV, ICD 9, ICD 10) agli alunni con patologie psicofisiche, si rileva una tendenza alla medicalizzazione del disagio affettivo, relazionale, sociale e, in alcuni casi, persino - a cinque anni dall'entrata in vigore della legge 170/2010 - la certificazione di disturbi specifici dell'apprendimento associati con generici disturbi della sfera emozionale.

III.TAB. 6 Provincia di Roma: distribuzione degli alunni certificati con codici diagnostici che identificano DSA e disturbi della sfera emozionale per ordine e grado di scuola. Tendenza per l'anno 2013/2014

Ordine e grado di scuola	DSA + codici lievi	%	Totale psicofisici
Infanzia	59	6,0%	976
Primaria	1.309	19,1%	6.860
Secondaria I grado	1.222	25,3%	4.822
Secondaria II grado	1.304	36,3%	3.590
TOTALE	3.894	23,9%	16.248

E' un' osservazione che richiede un approfondimento all'interno dei gruppi di studio e di lavoro interistituzionali deputati per l'elaborazione delle strategie

e delle scelte organizzative che consentano di rendere più coerente la domanda di sostegno con la prospettiva di un sistema pienamente inclusivo.

La situazione descritta non sembra troppo diversa a livello nazionale, così come si evince dai dati ISTAT pubblicati nel gennaio 2013 con il report “L’integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado”, a conclusione di un’indagine svolta tra aprile e giugno del 2012 in 23.222 scuole italiane.

III. TAB. 7 Alunni con disabilità per tipologia di problema, ripartizione geografica e ordine scolastico. Anno 2011-2012. Valori per 100 alunni con disabilità.

Tipologia di problema	Scuola primaria				Scuola secondaria di I grado			
	Nord	Centro	Mezzogiorno	Italia	Nord	Centro	Mezzogiorno	Italia
Cecità	1,2	1,1	1,6	1,3	0,6	0,6	0,5	0,6
Ipovisione	3,6	4,0	4,4	4,0	3,4	3,9	3,2	3,4
Sordità	1,3	1,9	2,7	1,9	2,0	1,6	1,5	1,7
Ipocusia	3,1	5,0	3,3	3,6	2,8	2,7	3,3	3,0
Motoria	12,6	11,2	14,6	13,0	8,4	10,1	11,5	9,8
Apprendimento	14,7	20,8	26,7	20,1	21,0	26,9	29,0	24,9
Linguaggio	23,9	23,8	26,4	24,7	12,5	11,7	15,6	13,4
Sviluppo	16,5	17,7	18,0	17,3	10,6	11,7	13,4	11,8
Mentale	37,6	30,0	38,3	36,3	42,3	37,8	46,4	42,9
Attenzione	21,9	28,2	33,0	27,0	20,2	22,4	27,9	23,3
Affettivo relazionale	18,8	17,1	19,8	18,8	18,4	18,3	18,0	18,2
Comportamentale	16,1	17,8	23,2	18,9	14,1	12,9	19,5	15,8
Psichiatrici	0,8	0,7	0,5	0,7	1,4	0,7	0,5	1,0
Altra disabilità	15,4	14,9	10,8	13,7	15,0	16,0	11,5	14,0

Fonte: Istat

III. TAB. 8 Alunni con disabilità per tipologia di problema nelle scuole primarie e secondarie di primo grado della provincia di Roma. Anno 2013-2014. Valori per 100 alunni con disabilità

Tipologia di problema	Scuola primaria	Scuola secondaria di I grado
Cecità	1,1	1,5
Ipovisione	3,8	2,6
Sordità	2,2	2,0
Ipoacusia	3,5	2,8
Motoria	11,8	9,7
Apprendimento	14,0	15,2
Linguaggio	22,4	11,9
Sviluppo	18,2	16,8
Mentale	32,1	37,9
Attenzione	28,5	21,9
Affettivo relazionale	22,8	21,7
Comportamentale	15,9	13,6
Psichiatrici	0,6	1,0
Altro tipo di disabilità	15,2	15,7

Fonte: dati USR Lazio

Nella situazione italiana, nel suo complesso e a livello territoriale, non può non essere sottolineato l'incremento del numero dei docenti di sostegno in presenza di una crescita rilevante di alunni con disabilità, per i quali è prevista l'assegnazione del sostegno.

Le ASL certificano come disabili anche alunni con disagio e disturbi specifici dell'apprendimento (i casi stimati dal MIUR per i DSA in Italia corrispondono a circa 350.000).

Per i DSA e gli svantaggi socio-economici, linguistici e culturali, la normativa del nostro Paese non prevede l'assegnazione di specifiche risorse professionali, ma richiede alle istituzioni scolastiche una riorganizzazione, una progettazione e una messa in campo di azioni educative personalizzate, così come la realizzazione di ambienti di apprendimento accoglienti, inclusivi ed efficaci (Legge 170/2010, Direttiva del Ministro 27.12.2012).

Le scuole sono in difficoltà rispetto alle emergenze sociali che irrompono nel quotidiano vissuto scolastico e ricorrono alla certificazione di disabilità ASL, e al sostegno, per risolvere - o meglio per tamponare - problemi degli studenti di diversa natura, che richiederebbero invece un ripensamento delle proprie strategie di intervento.

Inoltre le stesse modalità di certificazione adottate dalle ASL mettono in luce una loro difficoltà nel passare dal vecchio modello bio-medico al modello bio-psico sociale, che fa riferimento all' ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità ( 2007 per gli adolescenti) .

Il risultato di questa situazione è che, a fronte di una sovrabbondante richiesta di sostegno da parte di scuole che ancora non riescono a far interagire le risorse umane a loro disposizione, il numero di docenti specializzati non è sufficiente a coprire le richieste e vengono impiegati docenti supplenti non preparati per il delicato compito richiesto.

## **2. La situazione in Europa**

Nonostante ci siano stati notevoli progressi in molti paesi europei, nei quali è tendenzialmente aumentato il tasso di studenti con BES che frequentano il ciclo ordinario di istruzione, come già detto resta ancora ambiguo il significato di inclusione scolastica e di conseguenza restano incerte e diversificate le azioni da adottare per diffondere comportamenti positivi nei confronti della diversità



e migliorare la capacità dei sistemi educativi e delle scuole di soddisfare le esigenze di tutti gli studenti.

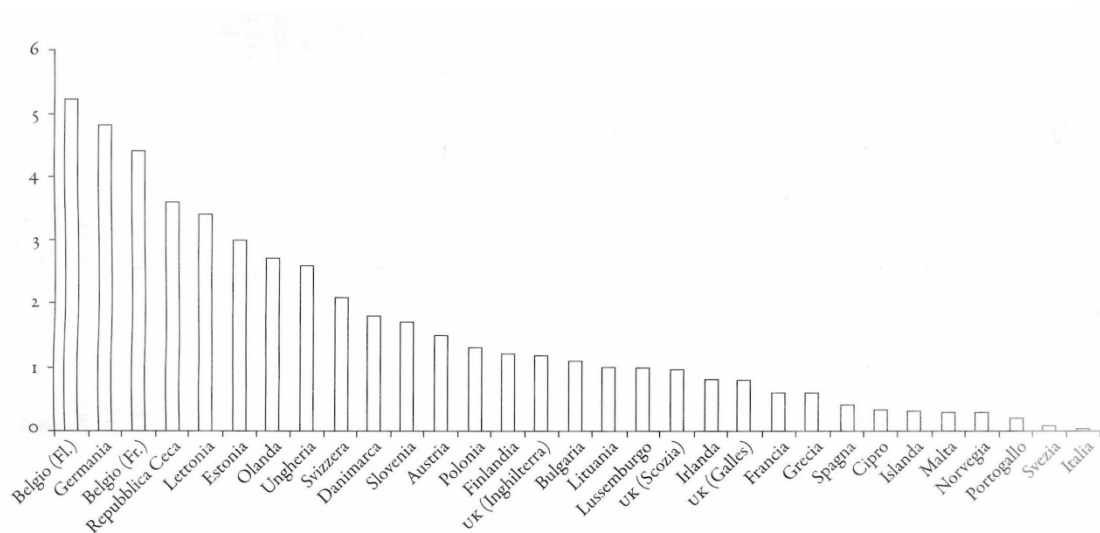
La situazione internazionale rispetto all'inclusione scolastica si presenta, dunque, assai varia.

Per quanto riguarda la scolarizzazione degli studenti con bisogni speciali, quello che emerge è un contesto di scolarizzazione mista, dove accanto alla possibilità per questi studenti di frequentare scuole mainstream - scuole appartenenti al ciclo ordinario di istruzione- vi è quella di essere inseriti in scuole o classi speciali, di frequentare per una parte del tempo scolastico la classe comune, per poi tornare a quella speciale, soluzioni a casa o addirittura presso centri afferenti a ospedali.

Da una prima analisi dei dati forniti dalla Commissione Europea si evince che la maggior parte dei Paesi membri mostra una tendenza a mantenere una qualche forma di educazione speciale e separata, anche se il trend generale va verso una progressiva riduzione del numero di scuole speciali e verso l'aumento del numero di studenti con BES all'interno del sistema scolastico ordinario. Questa eterogeneità di situazioni non è certo l'unica difficoltà che rende complessa la verifica dell'efficacia delle pratiche inclusive.

Il recente documento europeo *Support for Children with Special Educational Needs* (Commissione Europea, 2013) evidenzia differenze molto marcate tra i paesi europei per quanto riguarda la presenza e l'uso delle scuole speciali (cfr. FIG.1).

### III. FIG.1 – Europa e scuole speciali



Le comunità francofone e fiamminghe del Belgio, i Paesi Bassi e la Germania sono i paesi europei che presentano il numero maggiormente elevato di scuole speciali per abitante, dunque paesi con molte difficoltà a realizzare sistemi scolastici inclusivi.

Un altro indicatore è rappresentato dalla percentuale di allievi esclusi dalla scuola ordinaria: la Germania, il Belgio, i Paesi Bassi, insieme alla Francia, all'Ungheria, all'Olanda, alla Polonia e alla Svezia si attestano attorno a percentuali maggiori o uguali al 5%. L'Italia, la Spagna, il Regno Unito (soprattutto la Scozia) si attestano al di sotto del 2%. L'Italia in particolare, con le sue storiche tradizioni legislative di istruzione comune, persegue la politica della piena integrazione di tutti gli allievi da quaranta anni.

Come sottolineato da un recente rapporto del Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE 2012), i Paesi europei dispongono di propri e diversi sistemi di classificazione e certificazione dei BES, circostanza che rende difficile il confronto più accurato a livello internazionale. Attualmente si registrano variazioni considerevoli dei tassi di popolazione

scolastica con BES in Europa: tali tassi variano dall'1,5% in Svezia al 24% dell'Islanda.

L'OCSE pertanto ha invitato gli Stati membri a riclassificare le tipologie nazionali sulla base di tre categorie

*Quadro di riferimento proposto dall'OCSE (2000) per la classificazione dei SEN<sup>1</sup> (Special Educational Needs), in italiano BES (Bisogni Educativi Speciali):*

- 
1. Disabilità con origine organica in cui vi è un sostanziale accordo normativo sulle categorie (ad esempio sensoriali, motorie, disabilità intellettive gravi e profonde.)
  2. Difficoltà che non sembrano avere origini organiche o essere direttamente legate a fattori socio-economici, culturali o linguistici (ad esempio difficoltà comportamentali, difficoltà di apprendimento, difficoltà specifiche di apprendimento e dislessia.)
  3. Difficoltà che nascono da fattori socio-economici, culturali, linguistici, da un background svantaggiato o atipico che l'educazione mira a compensare.

---

<sup>1</sup> Il concetto di SEN è stato introdotto dallo storico Warnock Report (Warnock Committee, 1978).



## **CAPITOLO IV: LA RICERCA SULL'INCLUSIONE IN ITALIA**



## LA RICERCA SULL'INCLUSIONE IN ITALIA

La ricerca in Italia nel campo dell'integrazione e dell'inclusione raccoglie prevalentemente studi descrittivi delle prassi dell'integrazione scolastica e degli atteggiamenti degli operatori e, in misura molto inferiore, studi sugli esiti dei processi di integrazione e di inclusione e sulle strategie educative più efficaci.

### **Ricerche descrittive delle prassi dell'integrazione scolastica e degli atteggiamenti degli operatori**

Si tratta di studi condotti attraverso interviste o questionari rivolti a insegnanti, dirigenti scolastici e famiglie, con l'obiettivo di accertare le procedure messe in campo, l'organizzazione didattica e scolastica, il livello di soddisfazione, le risorse impiegate, il coinvolgimento dei diversi stakeholders.

Significativo è il lavoro di Gherardini e Nocera, 2000 che mette a fuoco il livello di inclusione scolastica di alunni con sindrome di Down, che ha coinvolto un campione di 385 allievi, residenti sull'intero territorio nazionale, frequentanti scuole di ogni ordine e grado.

Nella ricerca è stato utilizzato un ampio questionario rivolto esclusivamente agli operatori scolastici (hanno risposto in 500 tra docenti e dirigenti scolastici).

I risultati evidenziano una buona dotazione di insegnanti di sostegno in tutti gli ordini e gradi di scuola, mentre si evidenzia una scarsa presenza di momenti di formazione in servizio, soprattutto quando rivolta anche ai docenti curricolari.

Nella redazione del Piano educativo individualizzato, solo nel 50% delle scuole l'équipe deputata agisce al completo (mancano gli operatori socio-sanitari) e la programmazione educativa viene delegata agli insegnanti di sostegno nel 25% dei casi.

Risulta dalla ricerca molto carente la collaborazione del team dei docenti nella programmazione e nella attuazione degli interventi educativi e nella organizzazione della classe e delle attività.

Nonostante questi limiti, gli alunni con sindrome di Down sembrano – secondo le valutazioni dei docenti – aver acquisito le abilità di base (autonomia, area linguistica, area logico-matematica, area socio-affettiva) nel 70% dei casi.

Il lavoro di Canevaro, D'Alonzo e Ianes (2009) è stato finalizzato a fotografare lo stato dell'integrazione scolastica in Italia nei primi 30 anni di applicazione (1977 – 2007).

Il campione è costituito da 1.877 persone con disabilità (o loro familiari) sull'intero territorio nazionale, appartenenti a fasce di età differenti (a partire dai nati nel 1955 fino ai nati nel 1999) cui è stato somministrato un questionario che prevedeva risposte chiuse e scale di stima.

Gli obiettivi della ricerca erano quelli di verificare se i percorsi di scolarità, di formazione e di inserimento sociale e lavorativo fossero significativamente migliorati nei 30 anni considerati; se vi fosse una correlazione apprezzabile tra percorsi scolastici e post-scolastici e qualità della vita delle persone con disabilità.

Un dato rilevante riguarda la presenza in classe degli studenti con disabilità. Dalle elementari fino alle superiori, si assiste nel tempo ad una progressiva diminuzione della percentuale di situazioni di inclusione totale, mentre crescente è il tasso delle situazioni "miste", caratterizzate da parte del tempo scolastico vissuto in classe e parte trascorso in ambienti separati.

Al termine del percorso scolastico, l'inclusione sociale non si è realizzata appieno: circa il 40% del campione è inserito in strutture protette (centri occupazionali diurni, centri socio-educativi e istituti), il 23% sta a casa, mentre il 22% risulta occupato, il 9% lavora in azienda e circa il 6% fa parte di cooperative sociali.

Demo H. "Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana" *L'integrazione scolastica e sociale*, 2014.



L'autrice presenta una ricerca svoltasi nel 2010, su come concretamente avviene l'integrazione degli alunni con disabilità. Lo studio ha raccolto 3.230 questionari compilati da diverse figure professionali della scuola, per la maggior parte insegnanti.

Si evidenzia che la maggior parte degli alunni con disabilità fa esperienze di push e pull out (dentro e fuori la classe): il 54,9% trascorre parte del proprio tempo fuori dalla classe e il 5,7% sta addirittura sempre fuori. Nella scuola secondaria di primo grado il fenomeno assume le dimensioni maggiori e in quella dell'infanzia, invece, quelle minori. Sono portati più spesso fuori della classe gli allievi con disabilità intellettiva o una pluridisabilità; i meno coinvolti sono quelli con disabilità motoria.

Il lavoro prevalentemente svolto fuori della classe consiste soprattutto in attività mediate da materiali adattati, utilizzando schede e computer, e nel gioco strutturato. Minoritario risulta sorprendentemente l'uso di tecniche abilitative specifiche.

Le ragioni che motivano il tempo trascorso fuori della classe: le metodologie didattiche non permettono sempre un'adeguata individualizzazione (30%); per non rallentare le attività della classe (25%); per utilizzare tecniche abilitative (17%); per esercitare alcune abilità in contesti specifici (28%).

Appare chiaro, dai dati presentati dalla ricerca, che accanto a scelte di percorsi individualizzati e progettati che consentono di corrispondere ai diversi bisogni degli allievi, con attività pensate e realizzate sia dentro che fuori la classe, esistono in Italia fenomeni non secondari di microesclusioni, cioè di esclusioni che avvengono nelle scuole e nelle classi normali nonostante le previsioni legislative e i grandi investimenti dello Stato per l'assegnazione degli insegnanti di sostegno alle scuole e alle classi.

Canevaro, D'Alonzo, Ianes e Caldin (2011) hanno analizzato la qualità dell'integrazione scolastica in Italia attraverso l'opinione degli insegnanti, nel 2009-2010.

Sono stati intervistati 3.200 docenti con un questionario on line. Uno degli obiettivi della ricerca era quello di raccogliere le convinzioni personali e gli atteggiamenti degli insegnanti, considerati a ragione un elemento qualificante dei processi di reale integrazione scolastica e di inclusione.

Il campione esprime tendenzialmente adesione convinta alle affermazioni che riguardano la significatività dell'integrazione, sia perché facilita l'apprendimento e la socializzazione per tutti gli alunni, sia perché rappresenta un'occasione di crescita professionale.

Tuttavia i docenti, in buona misura (70%), non credono che l'attuale organizzazione del sistema scolastico possa offrire risposte adeguate ai bisogni degli allievi con disabilità.

Auspicano un'azione coordinata dei docenti curricolari e di quelli specializzati - nella progettazione e nell'attuazione degli interventi, così come nella formazione -, coordinamento che inciderebbe in modo decisamente superiore sulla qualità dell'integrazione rispetto all'assegnazione di ulteriori docenti di sostegno.

Significativo quel 25% di intervistati che dichiara auspicabile il ritorno a percorsi separati e speciali per gli allievi che presentano gravi patologie.

Va poi citato il Rapporto dell'Associazione Treelle, della Caritas Italiana e della Fondazione Agnelli (2011), un' ampia ed esaustiva ricerca, che ha fatto un bilancio sul funzionamento delle politiche di integrazione in Italia e che è diventato un riferimento sia per i decisori istituzionali, sia per il mondo scientifico.

Il rapporto fornisce dati statistici aggiornati all'anno scolastico 2009-2010. Evidenzia il progressivo aumento del numero di alunni certificati e di quello

degli insegnanti di sostegno, con un impegno di risorse decisamente significativo, pari al 10% dell'intero budget scolastico nazionale. A fronte di questo investimento, il Rapporto rileva carenze che frenano l'efficacia del sistema (p.191):

*“Nella ormai pluridecennale storia dell'integrazione scolastica – nonostante il suo indiscutibile valore civile, i notevoli investimenti in risorse finanziarie e umane, gli sforzi e la buona volontà di tanti insegnanti ed operatori, e alcune ottime esperienze di buona integrazione – il sistema scuola nel suo complesso non è ancora riuscito a creare efficaci prassi che rispondano in modo equo e stabile ai diritti degli alunni con disabilità e delle loro famiglie. A fronte di un modello teorico avanzato, il sistema scolastico di integrazione italiano si rivela insoddisfacente nella sua applicazione a causa di:*

- *Carenze organizzative*
- *Scarso controllo qualitativo dei processi*
- *Assenza di controllo dei risultati rispetto alle finalità*
- *Carenze di governance del sistema nazionale d'integrazione scolastica.*

### **Ricerche sugli esiti dei processi di integrazione /inclusione**

Vianello e Lanfranchi (2009) hanno studiato l'effetto surplus, che considera come gli allievi con disabilità possano avere prestazioni superiori in alcune aree rispetto a quelle di allievi a sviluppo tipico con la stessa età mentale.

Dalla loro ricerca risulta un effetto surplus per quanto riguarda le prestazioni di lettura e scrittura di un campione italiano con sindrome di Down, che si sono rivelate superiori a quelle di allievi di altri Paesi. Gli autori ipotizzano che la politica di integrazione generalizzata in Italia rappresenti una variabile rilevante per giustificare il risultato.

Altri studi sono stati condotti in Italia con la metodologia di ricerca sul soggetto singolo da Celi (2003 e 2007) e Cottini (2003, 2006, 2008). Sono stati presi in considerazione apprendimenti curricolari (lettura, scrittura, matematica), potenziamento di abilità trasversali (attenzione, strategie di

memoria) e la gestione di problemi comportamentali in soggetti affetti da gravi patologie (ritardi, autismo).

Gli studi presentano risultati significativi, dimostrando l'efficacia del processo di insegnamento-apprendimento nell'integrazione scolastica quando adeguatamente progettato, realizzato e monitorato.

La già citata ricerca di Gherardini e Nocera (2000) sull'integrazione di un campione di allievi con sindrome di Down prende in esame anche il parametro della qualità dei risultati, relativi agli apprendimenti linguistici e logico-matematici, così come all'acquisizione di abilità nelle aree dell'autonomia e della socializzazione.

I risultati evidenziano che la percentuale di ragazzi competenti aumenta con il progredire dell'età e del livello di scolarità.

Secondo gli autori questa situazione rilevata va messa in relazione con l'efficacia dell'integrazione scolastica che, con il progredire del percorso, consente di raggiungere il livello di sviluppo massimo in relazione al proprio potenziale.

### **Ricerche sulle strategie educative più efficaci**

Per quanto riguarda la ricerca sulle strategie educative più efficaci per l'inclusione, gli studi nel nostro Paese sono assai limitati e rappresentati soprattutto da descrizioni di buone prassi, molte delle quali utilizzano la metodologia della ricerca-azione. Esperienze dunque significative ma non in grado di offrire riscontri probanti sull'efficacia del modello inclusivo.

Dal punto di vista metodologico, tali esperienze mancano di un disegno sperimentale in grado di isolare l'incidenza delle variabili e di un sistema condiviso e validato di valutazione dei risultati.

Dalla ricerca di Canevaro et al. 2011, p.71 viene messa in luce, nelle scuole che fanno inclusione, un'ampia diffusione di strategie di cooperazione, di laboratorio e di peer tutoring.

Si tratta tuttavia di una ricerca descrittiva, che si fonda sui resoconti degli insegnanti, che non ci consente di trarre elementi riguardo l'efficacia di tali strategie didattiche né di mettere in relazione il processo di integrazione con l'uso di tali metodologie educative.

Interessante, al riguardo, perché esplora proprio il campo dell'efficacia e dell'effectivness dell'introduzione di una metodologia didattica (educazione socio-emotiva) nei contesti reali, insieme al livello di inclusività delle scuole, è uno studio ancora in corso avviato da Cottini e Morganti nel 2015, nell'ambito di un progetto di ricerca triennale "*Evidence-Based Education: European Strategic Model for School Inclusion*", che vede, insieme all'Italia, la partecipazione di altri quattro paesi europei. Il campione osservato è rappresentato da un gruppo di dieci classi di scuola primaria distribuito sull'intero territorio nazionale, selezionate con procedura random, e da altrettante classi di controllo.

Dall'analisi della letteratura descritta, mi sembra che manchi ancora in Italia una consistente ricerca fondata su evidenze empiriche che giustifichi l'uso di strategie educative efficaci, in quanto capaci di migliorare gli apprendimenti, le competenze sociali, il successo scolastico, la percezione di sé e della propria qualità di vita in tutti gli allievi di una scuola che, per l'appunto, si definisca inclusiva.



**CAPITOLO V: LA RICERCA INTERNAZIONALE  
SULL'INCLUSIONE**





## La ricerca internazionale sull'inclusione

Nell'ambito della ricerca internazionale, vanno segnalate alcune importanti rassegne di studi che hanno preso in esame la rilevanza di procedure didattiche, utilizzate con allievi affetti da diverse tipologie di deficit, soprattutto la disabilità intellettiva (Bowder, Cooper -Duffy, 2003; Nind et al, 2004); Mitchell 2008; Hattie, 2009, 2012; Slavin et al. 2010).

In riferimento alla disabilità intellettiva viene evidenziata l'efficacia di strategie di tipo comportamentale, come la modalità step by step, il controllo degli stimoli, il modeling, l'utilizzo di contingenze di rinforzo ecc. Così pure si sono dimostrati significativi interventi di tipo cognitivo, soprattutto con allievi che presentano livelli di gravità lieve o moderata. Fra questi sono da segnalare la meta cognizione, il potenziamento delle strategie mnestiche, l'autoistruzione e l'automonitoraggio. Livelli elevati di efficacia sono riconosciuti anche al tutoring tra pari e all'apprendimento cooperativo.

La quasi totalità degli studi però è stata realizzata in ambito riabilitativo o in istituzioni speciali e quindi risulta poco generalizzabile nel contesto scolastico italiano, nel quale si realizza l'integrazione generalizzata.

Interessanti e contraddittori sono anche i risultati di ricerche internazionali che confrontano i risultati ottenuti, in termini di apprendimento e di competenze sociali, da allievi inseriti in contesti speciali e da studenti integrati in scuole mainstream (cfr. TAB. 1, tratta da L.D.Nepi "Includere fa la differenza? Il punto alla luce delle evidenze empiriche" Form@re, n.3, vol.3, 2013). Ovviamente studi di questo tipo non sono realizzabili in Italia, dove la presenza di scuole speciali è assolutamente residuale.

In *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. London New York: Routledge, 2008 Mitchell contesta le ricerche internazionali in questione e chiarisce che l'efficacia delle azioni nel campo dell'inclusione deve tener conto non solo dei risultati isolati presi in

esame; le ricerche devono osservare anche altre variabili, che rappresentano i fattori principali per il successo formativo: l'organizzazione, le relazioni, la metodologia di lavoro, la disponibilità e la formazione dei docenti, le alleanze che si stabiliscono tra tutti i soggetti implicati. Secondo l'autore, le ricerche non avrebbero messo al centro le variabili indicate.

INDAGINI	TIPO DI CONFRONTO	FOCUS	RISULTATI
Bakker e Bosman (2003)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	partecipazione sociale	negativi per BES in classe regolare
Cambra e Silvestre (2003)	BES vs. sviluppo tipico	partecipazione sociale	negativi per BES
Cole, Waldron e Majd (2004)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	rendimento	nessuna differenza per BES positivi per sviluppo tipico in classi in cui sono inseriti BES
Demeris, Childs e Jordan (2007)	classi regolari nelle quali è inserito un numero diverso di studenti BES	rendimento	positivi per sviluppo tipico all'aumentare del numero di BES inseriti
de Monchy, Pijl e Zandberg (2004)	BES vs. sviluppo tipico	partecipazione sociale	negativi per BES
Dyson <i>et al.</i> , (2004)	scuole/classi regolari nelle quali è inserito un numero diverso di studenti BES	rendimento / partecipazione sociale	nessuna differenza su rendimento sviluppo tipico positivi partecipazione sociale per BES e sviluppo tipico
Estell <i>et al.</i> , (2008)	BES vs. sviluppo tipico	partecipazione sociale	negativi per BES
Frostd e Pijl (2007)	BES vs. sviluppo tipico	partecipazione sociale	negativi per BES
Gandhi (2007)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	rendimento	nessuna differenza per sviluppo tipico
Gatto e Elia (2007)	BES vs. sviluppo tipico	partecipazione sociale	negativi per BES
Jepma (2003)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	rendimento / partecipazione sociale	positivi su rendimento BES in classe regolare nessuna differenza su partecipazione sociale
Kalambouka <i>et al.</i> , (2007)	effetti dell'inclusione su studenti a sviluppo tipico	rendimento / partecipazione sociale	positivi 23% - negativi 9% neutri 58%
Karsten <i>et al.</i> , (2001)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	rendimento / partecipazione sociale	nessuna differenza
Kuhne e Wiener (2000)	BES vs. sviluppo tipico	partecipazione sociale	negativi per BES
Mand (2007)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	partecipazione sociale	negativi per BES in classe regolare e speciale
Markussen (2004)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	rendimento	positivi per BES in classe regolare
Myklebust (2007)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	rendimento	positivi per BES in classe regolare
Myklebust (2002)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	rendimento	positivi per BES in classe regolare
Nepi <i>et al.</i> , (2013)	BES vs. sviluppo tipico	partecipazione sociale	negativi per BES
Nowicki (2003)	BES vs. sviluppo tipico	partecipazione sociale	negativi per BES
Peetsma <i>et al.</i> , (2001)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	rendimento / partecipazione sociale	positivi su rendimento BES in classe regolare nessuna differenza su partecipazione sociale

Pijl e Hamstra (2005)	BES vs. sviluppo tipico	partecipazione sociale	parzialmente positivi per BES in classe regolare
Rea, McLaughlin e Walther-Thomas (2002)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	rendimento / partecipazione sociale	positivi per BES in classe regolare
Reversi <i>et al.</i> , (2007)	BES vs. sviluppo tipico	partecipazione sociale	negativi per BES
Ruijs, Peetsma e van der Veen (2010)	classi regolari nelle quali è inserito un numero diverso di studenti BES	rendimento / partecipazione sociale	nessuna differenza
Ruijs, van der Veen e Peetsma (2010)	inserimento in classi regolari di studenti con BES di diverso tipo	rendimento / partecipazione sociale	nessuna differenza per sviluppo tipico
Sermier Dessemontet, Bless e Morin (2012)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	rendimento	positivi per BES in classe regolare
Szumski e Firkowska-Mankiewicz (2010)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. integrata vs. speciale	rendimento / partecipazione sociale	nessuna differenza su rendimento negativi su partecipazione sociale BES in classe integrata
Wiener e Tardif (2004)	inserimento studenti BES in classe regolare vs. classe speciale	partecipazione sociale	positivi per BES in classe regolare

V.TAB.1. Sintesi delle indagini internazionali che comparano i risultati ottenuti da studenti con BES inseriti in classi normali rispetto a quelli che frequentano classi speciali.

Interessante risulta una ricerca condotta dall'European Agency for Development in Special Needs Education su un importante intervento di inclusione realizzato dal 2007 al 2010 nelle scuole di ogni ordine e grado di Essunga in Svezia.

Le scuole di Essunga presentavano nel 2007 la separazione degli alunni con BES in classi speciali. Ai test nazionali di valutazione, quell'anno furono ottenuti risultati negativi per la generalità degli studenti. Fu quella l'occasione per modificare sostanzialmente il modello educativo e l'organizzazione scolastica, scommettendo sull'inclusione totale.

L'intera comunità scolastica è stata impegnata nella pianificazione e nella valutazione delle attività per renderle adatte a tutti gli alunni e alle differenti situazioni; un cospicuo investimento di energie e di risorse è stato impiegato sul lavoro condiviso dei docenti (co-teaching) e degli altri operatori; è stata

realizzata una efficace riorganizzazione dei processi e del lavoro professionale in funzione degli obiettivi condivisi; sono state anche curate le relazioni con i genitori, con la municipalità ecc.

Dopo tre anni si sono posizionati tra le prime tre scuole in Svezia. Quindi non solo una scuola inclusiva, dove studenti e docenti (e gli altri) stanno bene e lavorano bene insieme, ma anche una scuola che dà ottimi risultati nell'istruzione. (Organisation Of Provision To Support Inclusive Education, Meeting the needs of all learners - a school transformation Nossebro School, Essunga, Sweden 26-28 February 2013).



## **CAPITOLO VI: EVIDENCE BASED EDUCATION**





## **EBE (Evidence Based Education)**

Nel più recente *Inclusive Education in Europe: Putting Theory into Practice* (2014), l’Agenzia ricorda che l’inclusione a scuola, da teorica deve diventare pratica e, se ciò non accade, rimarrà confinata in un dibattito tra esperti e policy makers, che non coinvolge le persone che vivono quotidianamente la scuola, primi tra tutti gli insegnanti.

Tutto l’impianto di osservazione dell’Agenzia, le visite periodiche alle comunità scolastiche dei tre Paesi, la piattaforma RAFORA - per la documentazione e il confronto delle esperienze, per il contatto con gli esperti, per l’accesso a tools dedicati - si fonda sul presupposto che le scelte e gli interventi degli operatori siano puntualmente descritti, pianificati, documentati, monitorati e valutati. La metodologia cui fa riferimento l’Agenzia è l’Evidence-Based Education (EBE), ampiamente diffusa nella cultura pedagogica anglosassone a partire dagli anni novanta. L’EBE si avvale di modalità di ricerca capaci di definire sistemi di conoscenze affidabili e trasferibili, fondate su evidenze empiriche raccolte attraverso rigorose procedure metodologiche.

L’espressione “evidence-based education” nasce in Inghilterra a metà degli anni ’90: è una visione della ricerca e della pratica educative che si ispira ad una metodologia elaborata nel campo della ricerca medica, l’“evidence-based medicine”. E’ nota la relazione tenuta da Hargreaves nel 1996 alla Teacher Training Agency, cui ha fatto seguito la pubblicazione nel 1998 di due rapporti sullo stato della ricerca in educazione del Department for Education and Employment (the Hillage Report, 1998) e dell’Office for Standards in Education (Tooley e Darby, 1998).

L’intervento di Hargreaves e i due Rapporti muovono una critica sostanziale alle insufficienze della ricerca accademica in ambito educativo: ne viene sottolineata la scarsa qualità scientifica e l’incapacità di fornire risposte alle domande dei governi in materia di politiche educative e dei professionisti dell’educazione nel loro agire quotidiano.

Un ampio ed acceso dibattito a livello internazionale si è avviato sul tema. I sostenitori dell'EBE rilevano che la tradizionale ricerca educativa è poco utile socialmente e poco rigorosa dal punto di vista scientifico. In particolare, se ne evidenzia la scarsa cumulatività, il carattere ideologico, la insufficiente qualità metodologica, la distanza dai bisogni dei contesti educativi reali.

Coe (1999 e 2002) sottolinea la necessità di promuovere una “cultura dell'evidenza” perché i professionisti dell'educazione e i decisori politici possano scegliere o mettere in campo strategie educative basate su prove scientifiche.

Dall'“evidence-based medicine” e dalla epidemiologia, viene inferito in campo educativo l'uso di tecniche rigorose di comparazione e di sintesi, utilizzando strumenti per l'acquisizione di dati oggettivi e condivisibili, trattati con tecniche statistiche di valutazione di differenze significative, identificazione di fattori predittivi, valutazione di componenti esplicative generali di quanto viene osservato. Inoltre, vengono utilizzate le revisioni sistematiche (systematic reviews) e le meta-analisi (meta-analysis); esse producono sintesi e conclusioni secondarie analizzando i risultati di ricerche (primarie) su un determinato oggetto di studio. In definitiva, offrono un utilissimo corpus di conoscenze, più generalizzabile e trasferibile rispetto a quello delle singole ricerche (Calvani, 2012).

Davies (2003) osserva che, in tal modo, stabilire “che cosa si sa già” su un certo argomento e renderlo accessibile può avere un valore per diversi soggetti: il ricercatore, che può confrontarsi ed, eventualmente, individuare temi rispetto ai quali la ricerca non si è interrogata; il professionista che può far riferimento ad un corpus di conoscenze affidabili per informare la propria pratica; il decisore che può fondare scelte di sistema sulla miglior evidenza disponibile in letteratura.

Alcuni dei sostenitori più convinti della trasposizione in ambito educativo dei metodi dell'“evidence-based medicine” propongono di ricorrere quanto più

possibile all'impiego di metodologie sperimentali, basate su campionamenti randomizzati, allo scopo di valutare "che cosa funziona" (cfr. ad esempio Slavin, 1986, 2002, 2004).

Sono invece più moderati rispetto al valore da attribuire ai metodi sperimentali in campo educativo gli orientamenti espressi nel rapporto Scientific Research in Education, commissionato negli USA dal National Research Council. Gli autori del rapporto (Feuer, Towne e Chavelson, 2002) affermano che la qualità scientifica di una ricerca dipende dalla pertinenza della metodologia adottata rispetto alla domanda cui lo studio intende rispondere e, quindi, non escludono il ricorso a studi quasi-sperimentali e, anche, a metodologie qualitative.

Alcuni autori (Trincherò, 2002; Cottini e Morganti, 2015) riconoscono valore anche all'integrazione tra metodologie di ricerca quantitativa e qualitativa (Mixed methods), soprattutto nel campo dell'educazione speciale.

Critiche di diversa natura vengono rivolte all'EBE. Molti autori, ad esempio, condividono la necessità di difendere il "pluralismo metodologico" nella ricerca educativa. Goussot (2014) valuta negativamente un modello di ricerca che usa degli schemi dell'ambito medico-scientifico e che *"tende a considerare l'empirismo e il neopositivismo come più oggettivo in sé"*.

Altri sono scettici sulla possibilità che i risultati scientifici possano essere trasferiti nella pratica, proprio facendo riferimento ai limiti emersi nel campo dell'"evidence-based medicine" (Pirrie, 2001; Eraut, 2003).

Hammersley (1997, 2001, 2005) esprime perplessità rispetto alla possibilità di realizzare situazioni sperimentali orientate a produrre cambiamenti controllati e standardizzati. Una ricerca può fornire dati conoscitivi sugli effetti prevedibili di un dispositivo, ma è irrealistico inferire ciò che sarebbe auspicabile fare, né in termini generali né rispetto a singoli casi.

La critica più diffusa all'EBE è di sottovalutare la complessità dei processi educativi, considerata l'importanza che per essi hanno il contesto e l'ambiente. Berliner (2002) afferma che la ricerca educativa è la scienza più difficile di tutte: grande quantità di variabili che intervengono nei contesti in cui si opera; molteplici livelli di interazione (con le caratteristiche dello studente, con quelle dell'insegnante, con quelle del curriculum e così via) che ogni attività di insegnamento-apprendimento comporta; rapida obsolescenza degli stessi concetti di sfondo (competenza, apprendimento, mente ecc.) in relazione ai cambiamenti che intervengono nel contesto socio-culturale.

Un'altra forte critica riguarda la sottovalutazione dei valori che sottendono a ogni pratica educativa. Così Lessard (2006) riconosce la «trappola di una politica evidence-based»: *“La trappola consiste nel ridurre l'apprendimento a ciò che è misurabile, l'expertise dell'insegnante alla sua efficacia, concepita come valore aggiunto, e il valore dell'educazione alla sua strumentalità”*. E così Biesta (2007) evidenzia i possibili rischi di riduzionismo impliciti in questa visione della ricerca educativa: neutralizzando l'orizzonte di valori, intrinseco ad ogni scelta educativa, l'insegnamento-apprendimento si riduce alla ricerca della sola efficienza.

Queste critiche hanno, in alcuni casi, spinto i sostenitori dell'EBE a chiarire o a moderare le proprie posizioni, coniando espressioni più morbide come “evidence-informed education” o “evidence-influenced education”, oppure “evidence-aware education” (Calvani, 2012).

**CAPITOLO VII: SELEZIONE DEGLI ORIENTAMENTI  
DELLA RICERCA IN AMBITO EBE**



## SELEZIONE DEGLI ORIENTAMENTI DELLA RICERCA IN AMBITO EBE

Una ricerca che voglia dare un contributo su un importante tema sociale come quello dell'inclusione scolastica deve esplicitare i propri valori e anche attenersi a procedure ben definite per confrontarsi non solo con il proprio contesto ma anche a livello internazionale.

Tra tutte le più diverse posizioni, nel gran mondo EBE e EBP - le uniche confrontabili a livello internazionale - ho scelto di seguire nella ricerca i sotto indicati orientamenti. Di ciascuno di essi se ne spiegheranno le ragioni.

### **1. Hattie/Mitchell: meta-analisi riguardo all'efficacia di metodologie educative per l'apprendimento e nell'educazione speciale**

*Hattie John*, direttore del Melbourne Education Research Institute. Ritenuto uno dei maggiori rappresentanti dell'EBE contemporaneo.

In *Visible Learning* (2009) ha presentato 800 meta-analisi che osservano 50 mila studi sui risultati di apprendimento degli studenti per individuare le migliori pratiche educative. Nella sua meta-analisi organizza i fattori che influenzano i risultati degli studenti in sei aree chiave: lo studente, l'ambiente familiare, il contesto scolastico, l'insegnante, il curriculum, le strategie d'insegnamento. Il suo lavoro connota il concetto di apprendimento/insegnamento come processo visibile ed esplicito, supportato da un continuo feedback nella relazione insegnante/allievo, combinato con una valutazione formativa che viene individuata come strategia determinante per il miglioramento dei risultati degli studenti.

Sono proprio il feedback nell' "apprendimento significativo" e la valutazione formativa due delle strategie messe in campo nelle scuole esaminate dalla mia ricerca. L'autore attribuisce un valore di effect size del feedback di 0,75 e della valutazione formativa di 0,90, entrambi quindi superiori in maniera consistente rispetto al valore di 0,40 riconosciuto come significativo per l'efficacia di un intervento.

Mitchell David, University of Canterbury, New Zealand. Da anni impegnato nella produzione di meta-analisi nell'ambito dell'inclusione. In *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. London New York: Routledge , 2008 chiarisce che l'efficacia delle azioni nel campo dell'inclusione deve tener conto non solo delle strategie prescelte ma anche di altre variabili di grande importanza: l'organizzazione, le relazioni, la metodologia di lavoro, la disponibilità e la formazione dei docenti, le alleanze che si stabiliscono tra tutti i soggetti implicati. Le variabili individuate da Mitchell vengono osservate nella mia ricerca utilizzando il kit di autoanalisi e autovalutazione QUADIS, progettato e validato dall'USR per la Lombardia, che si articola in tre ambiti valutativi:

- didattico-educativo: come la scuola sviluppa le potenzialità e tiene sotto controllo il processo di apprendimento di tutti gli alunni?
- Organizzativo: come la scuola si organizza per indirizzare, gestire e supportare il processo di integrazione ed inclusione?
- Culturale-professionale: come la scuola pratica la cultura dell'integrazione e dell'inclusione sia al suo interno sia nel contesto territoriale?

## **2. CEC Standard: qualità e standard dell'educazione speciale**

CEC (Council for Exceptional Children) è un gruppo di ricerca americano che ha lavorato a partire dal 2003 sulle metodologie di ricerca più efficaci nel campo dell'educazione speciale ed è fortemente accreditato a livello internazionale in questo settore (L. Cottini, A. Morganti *Evidence-based Education e pedagogia speciale*, Carocci Ed., 2015).

Gli standard del CEC stabiliscono indicatori di qualità per gli studi e per le pratiche EBE, classificandoli in 5 categorie: *evidence-based practices*, *potentially evidence-based practices*, *mixed effects*, *insufficient evidence*, o *negative effects*.



Per il mio lavoro farò riferimento alle linee guida proposte dal CEC per le ricerche in educazione speciale e, in particolare, agli *Standards for Evidence Based Practices in Special Education*, pubblicati dal CEC nel 2014; considererò il criterio che stabilisce come *evidence-based practices* le ricerche effettuate su 120 soggetti in quattro studi, qualora non sussistano le condizioni per l'assegnazione random dei soggetti ai gruppi; è questo il caso della ricerca che agisce nel contesto scolastico ed osserva gruppi già definiti, cioè le classi.

V. Tavola 1. Classificazione delle *evidence-based practices* nell'educazione speciale

<b>1</b>	<b>Pratica evidence-based</b>
<b>a)</b>	<p>Deve essere sostenuta da almeno</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• due studi di confronto metodologicamente affidabili con assegnazione casuale a gruppi, effetti positivi, e almeno 60 partecipanti totali tra gli studi;</li> <li>• quattro studi di confronto metodologicamente affidabili con assegnazione non casuale per gruppi, effetti positivi, e almeno 120 partecipanti totali tra gli studi; o</li> <li>• cinque studi metodologicamente affidabili su singolo soggetto con effetti positivi e almeno 20 partecipanti totali tra gli studi; <b>OPPURE</b></li> </ul>
<b>b)</b>	<p>Incontra almeno il 50% dei criteri per due o più dei disegni di studio descritti in (a). Ad esempio, la pratica è supportata da</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uno studio di confronto metodologicamente affidabili con assegnazione casuale, effetti positivi e almeno 30 partecipanti totali, nonché tre singole ricerche metodologicamente omogenee con effetti positivi e almeno 10 partecipanti totali; o</li> <li>• Tre studi metodologicamente affidabili di singolo soggetto con effetti positivi e almeno 10 partecipanti totali, oltre a due studi di confronto metodologicamente affidabili con assegnazione non casuale, effetti positivi, e almeno 60 partecipanti totali; <b>E</b></li> </ul>
<b>c)</b>	<p>Include studi non metodologicamente affidabili condotti con effetti negativi e studi metodologicamente affidabili in rapporto di almeno 3:1 in un confronto tra studi con effetti positivi e studi metodologicamente affidabili con effetti neutri/misti. Per questo elemento, CEC considera collettivamente gruppo sperimentale, gruppo di controllo non casualmente assegnato, e studi riferiti al singolo soggetto.</p>
<b>2</b>	<b>Pratica potenzialmente evidence-based</b>
<b>a)</b>	<p>Deve essere supportata da</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uno studio di confronto di gruppo metodologicamente affidabile con assegnazione casuale ai gruppi e effetti positivi;</li> <li>• Due o tre studi di confronto metodologicamente affidabili con non casuale</li> </ul>

	assegnazione ai gruppi; e effetti positivi; o <ul style="list-style-type: none"> <li>Da due a quattro studi di unico soggetto metodologicamente affidabili con effetti positivi; <b>OPPURE</b></li> </ul>
b )	Incontra almeno il 50% dei criteri per due o più modelli dello studio descritto in (a). Ad esempio, la pratica è supportata da uno studio su singolo soggetto metodologicamente affidabile con effetti positivi e uno metodologicamente affidabile con effetti positivi assegnato al gruppo di confronto non casualmente; <b>E</b>
c)	Include studi condotti apparentemente senza metodologia con effetti negativi e studi con un rapporto di almeno 3:1 tra studi metodologicamente affidabili con effetti positivi e studi metodologicamente affidabili con effetti neutri/misti. Per questo elemento, CEC considera collettivamente il gruppo sperimentale di confronto non random e gli studi a singolo soggetto.
<b>3</b>	<b><i>Evidenza mista</i></b>
a)	Deve soddisfare il criterio (a) o (b) per la pratica evidence-based o potenzialmente evidence-based (per quanto riguarda il numero di studi metodologicamente affidabili con effetti positivi a supporto della pratica) <b>E</b>
b )	Il rapporto tra studi metodologicamente affidabili con effetti positivi e studi metodologicamente affidabili con effetti misti/neutri è inferiore a 2:1; <b>O</b> uno o più studi metodologicamente affidabili condotti con effetti negativi, fino a quando studi metodologicamente affidabili con effetti negativi non superano studi metodologicamente affidabili con effetti positivi.
<b>4</b>	<b><i>Evidenza insufficiente</i></b>
	<b>Esiste la ricerca insufficiente a soddisfare i criteri di una delle altre categorie basate sull'evidenza.</b>
<b>5</b>	<b><i>Effetti negativi</i></b>
a)	Deve includere più di uno studio metodologicamente affidabile (di qualsiasi disegno accettabile) condotto con effetti negativi. <b>E</b>
b )	Il numero di studi metodologicamente affidabili condotti con effetti negativi oltrepassa il numero di studi metodologicamente affidabili con effetti positivi.

### **3. Wing Institute: road map dell'efficacia e dell' "effectiveness" in contesti reali**

Il mio studio guarda anche alla *Evidence Based Education Roadmap – Research to Practice* del Wing Institute. Organizzazione indipendente no-profit, Oakland California, Stati Uniti. <http://winginstitute.org>

L'organizzazione promuove politiche educative basate su ricerche efficaci, la loro implementazione e il successivo monitoraggio, attraverso un sistema di

raccolta e analisi dei dati. Rispetto alle posizioni più estreme degli orientamenti EBE, che prendono in considerazione solo la dimensione dell'efficacia (*efficacy research*), il Wing Institute tiene conto anche degli effetti che si producono in contesti reali (*effectiveness research*) e dell'implementazione degli interventi.

- *efficacy research*: rileva se una metodologia produce risultati significativi in setting controllati (Cosa funziona?)
- *effectiveness research*: studia gli effetti della metodologia prescelta nel contesto educativo reale, nel lavoro quotidiano a scuola. Allo scopo individua le condizioni minime del contesto necessarie a realizzare interventi realmente efficaci (Quando funziona?)
- *implementation*: controllo delle variabili durante l'azione educativa, per favorirne il successo, e monitoraggio sistematico dell'intervento (Come può funzionare? Sta funzionando?)

La ricerca efficace, da sola, non è in grado di offrire agli operatori dell'educazione e della formazione ancoraggi per il loro agire quotidiano (Cottini, Vivanti 2013); pianificare interventi educativi con le caratteristiche della ricerca applicata (*effectiveness* e *implementation*) rappresenta per me la strada per verificare "in situazione" gli interventi riconosciuti efficaci dalla ricerca, creando le condizioni per un cambiamento solido, condiviso e durevole.

#### **4. EEF: database di ricerche e meta-analisi su metodologie didattiche efficaci**

Una agenzia interessante per questo lavoro è l'EEF (Education Endowment Foundation) <http://educationendowmentfoundation.org.uk/>

Fondazione indipendente, sostenuta dal Dipartimento dell'Educazione del Regno Unito. L'EEF, nata nel 2011, si occupa di ridurre l'impatto dello svantaggio sociale sui risultati di apprendimento e promuove progetti specifici per i diversi ordini di scuola. In particolare ha prodotto il "Teaching and

Learning Toolkit”, una guida per supportare insegnanti e scuole nell’adozione di approcci didattici basati su evidenze. Ne vengono presi in esame 33, tra i quali “Collaborative Learning”, “Digital Technology”, “Feedback”, “Mastery Learning”, “Peer tutoring”, “Metacognition and Self-regulation”, offrendo anche per ciascuno utili elementi di fattibilità (durata, costi, effetti stimati).

Presenta, per ciascuna metodologia didattica, un’ampia letteratura scientifica di confronto – studi singoli e meta-analisi – con schede di presentazione dettagliate sui disegni della ricerca e sui risultati.

Ad integrazione delle meta-analisi di Hattie e Mitchell, si utilizzano i risultati EEF in termini di efficacia e sostenibilità per le quattro strategie didattiche valutate dalla ricerca: collaborative learning, digital technology, feedback, formative evaluation.

## **EUROPEAN AGENCY: DOMANDE E SCELTA DEI CONTESTI**

Il progetto dell’Agenzia Europea RA4AL – Raising Achievement for all Learners ha selezionato tre Paesi (Italia, Polonia, UK-Scozia), individuando un cluster di scuole e una selezionata comunità di apprendimento professionale. Un programma di lavoro triennale, entrato nella sua fase operativa nel maggio del 2015, che si propone di raccogliere risposte a precise domande chiave poste dall’Agenzia alle comunità scolastiche dei tre Paesi coinvolti:

1. *Quali strategie pedagogiche e approcci di insegnamento (ad esempio uso di ICT, cooperative learning, focus sulle competenze chiave ecc.) possono offrire un miglior sostegno all’apprendimento ed essere efficaci nell’accrescere i risultati (accademici e sociali) di tutti gli studenti?*
2. *Come possono i dirigenti scolastici supportare meglio:  
    lo sviluppo, l’implementazione e il monitoraggio degli input e dei processi per migliorare i risultati?  
    la partecipazione degli studenti e dei genitori al processo d’apprendimento?*

*la misurazione di tutte le forme di realizzazione e l'analisi dei risultati per informare l'ulteriore sviluppo?*

3. *Quali strategie possono essere messe in atto dalle autorità per stimolare lo sviluppo organizzativo e supportare i dirigenti scolastici e gli insegnanti nell'accrescere il successo di tutti (dirigenti scolastici, insegnanti e studenti)? stimolare lo sviluppo delle reti tra scuole, agenzie di supporto, i genitori e gli altri?*

Per quanto riguarda l'Italia, come già detto, il campione si distribuisce su due scuole reputate significative per il livello di inclusione raggiunto:

L'Istituto comprensivo "Rosmini" accoglie 1250 alunni di età compresa tra i 6 e i 14 anni, di cui 40 con disabilità e 200 come altri BES (19,2% del totale). I docenti sono 220, di cui 20 di sostegno. La scuola è stata scelta per la qualità degli interventi educativi, per il clima positivo e accogliente, per la capacità di stabilire relazioni positive con le famiglie - costituite in un'associazione che collabora con la scuola - e con gli altri partner del territorio;

L'Istituto tecnico-agrario E. Sereni ha una lunga storia di integrazione scolastica, tanto che su 1000 studenti, che costituiscono il totale della popolazione scolastica, ben 156 presentano certificazioni di disabilità e altri 300 risultano identificati come altri BES (45,6 %del totale). Su un universo di 300 docenti, 100 sono di sostegno (33,3%). I numeri degli studenti con difficoltà inseriti già mostrano una situazione esemplare a livello nazionale. A questo si aggiunge che il tasso di dispersione scolastica è dello 0,26%, ben al di sotto della media italiana (16%) e di quella europea (12%).



**PARTE II**  
**STUDIO EMPIRICO**





## **CAPITOLO VIII: MATERIALI E METODI**



## **8.1 Obiettivi**

Valutare gli effetti della metodologia didattica corrente sull'apprendimento e sulle competenze personali, relazionali e sociali di tutti gli studenti, a sviluppo tipico e con BES. E' questo il primo obiettivo della ricerca. Il secondo obiettivo è di accertare l'influenza del contesto scolastico, della sua organizzazione e delle sue relazioni, sui risultati didattici e formativi. Entrambi questi obiettivi sono versanti che la ricerca tiene spesso separati e che mancano di comparabili e comuni risultati in termini di efficacia. Questa è la ragione per cui la spesa per la formazione e l'organizzazione scolastica nel campo dell'inclusione è qualitativamente non sottoposta a valutazione di efficacia, sebbene sia quantitativamente rilevante. Fuori da un oggettivo controllo sui risultati, la spesa risulta essere un semplice capitolo del welfare, sul quale intervengono valutazioni soggettive e casuali di essere fuori controllo finanziario, quando non una dimensione che richieda tagli del bilancio dello Stato.

I due obiettivi, come sopra proposto comparabili e comuni, conducono a un'analisi bio psico-sociale che tenga conto degli aspetti psicologici e di relazione del processo di individuazione degli studenti a scuola e nel proprio ambiente sociale. Il meta-obiettivo della ricerca è stato quello di definire un sistema di rilevazione EBE che consenta di valutare i risultati dei diversi interventi didattici in condizioni variabili di organizzazione e gestione della scuola e di ambienti extrascolastici di riferimento.

## **8.2 Disegno della ricerca**

Nella definizione del disegno di questa ricerca sono stati identificati due focus: il primo relativo ai metodi didattici adottati e agli eventuali cambiamenti da essi indotti negli allievi, il secondo relativo alle condizioni di contesto che favoriscono l'inclusione. Si fa riferimento agli studi di David Mitchell, che chiariscono come l'efficacia delle azioni nel campo dell'inclusione debba tener conto non solo delle strategie didattiche ma anche di altre variabili quali

l'organizzazione, le relazioni, la formazione dei docenti, le alleanze che si stabiliscono tra tutti i soggetti implicati.

Variabili stimate nel primo focus sono state le competenze e le abilità trasversali alle discipline, i fattori cognitivo-emozionali del successo scolastico, l'autostima degli studenti: il miglioramento dell'apprendimento e l'accrescimento delle competenze sociali in tutti gli studenti, compresi gli studenti con disabilità e BES. Nel secondo focus sono state apprezzate le procedure di lavoro e le percezioni personali degli operatori in termini di partecipazione e condivisione del progetto di inclusione elaborato.

Il mio studio dunque si è avvalso di un disegno misto di ricerca (*mixed method*), in linea con le indicazioni del National Research Council, utilizzando tecniche quantitative e tecniche qualitative, queste ultime applicate in parte allo studio sul contesto (focus group e interviste).

La pertinenza della scelta della quota parte di ricerca qualitativa è legata all'oggetto di indagine: le percezioni e i giudizi degli operatori.

Le due metodologie analizzate, il *feedback* e il *collaborative learning*, sono state scelte in quanto riconosciute efficaci in letteratura nel facilitare l'attivazione di livelli cognitivi superiori e nel promuovere l'assunzione di responsabilità rispetto al proprio e all'altrui processo di apprendimento.

John Hattie, uno dei maggiori rappresentanti dell'EBE contemporaneo, ha presentato 800 meta-analisi che osservano 50 mila studi sui risultati di apprendimento degli studenti per individuare le migliori pratiche educative. Il suo lavoro connota il concetto di apprendimento/insegnamento come processo visibile ed esplicito, supportato da un continuo feedback nella relazione insegnante/allievo, combinato con una valutazione formativa che viene individuata come strategia determinante per il miglioramento dei risultati degli studenti. L'autore attribuisce un valore di effect size del *feedback* di 0,75, superiore in maniera consistente rispetto al valore medio di 0,40 riconosciuto

come significativo per l'efficacia di un intervento. Il *collaborative learning* ha un effect size di 0,44, poco superiore al valore medio e quindi efficace. La sua efficacia migliora negli adolescenti rispetto agli studenti di età inferiore;

Accanto alle metodologie didattiche, la ricerca ha dato attenzione alla formazione "in situazione" dei docenti, orientata all'effettiva applicazione delle strategie individuate. La ricerca fa riferimento alle indicazioni del Wing Institute sulla necessità di valutare non solo l'efficacia di un intervento ma anche il suo livello di *effectiveness* (quando funziona?) e di *implementation* (come sta funzionando?).

Nella scuola "Rosmini", una scuola di base (6-14 anni) con un'utenza caratterizzata da condizioni sociali medie e urbane, è stato introdotto il *feedback nell'apprendimento significativo*.

La scuola "Rosmini" ha come bacino d'utenza un quartiere di media borghesia di recente insediamento. Le performance alle prove nazionali di valutazione siano state eccellenti e la scuola presenti indicatori complessivi di risultato molto positivi. Dei 1250 alunni, 40 sono con disabilità e 200 con altri BES (19,2% del totale). I docenti sono 220, di cui 20 di sostegno. La scuola è stata scelta per la qualità degli interventi educativi, per il clima positivo e accogliente, per la capacità di stabilire relazioni positive con le famiglie - costituite in un'associazione che collabora con la scuola - e con gli altri partner del territorio.

I docenti, curricolari e di sostegno, delle classi sperimentali sono stati appositamente formati con incontri periodici sulla metodologia, sulla progettazione, la documentazione, il monitoraggio e la valutazione degli interventi educativi, dal prof. Mario Comoglio, docente ordinario presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, cattedra di Didattica I - Psicologia dell'Istruzione.

Nell'istituto "Sereni", una scuola superiore (14-19 anni) con un'utenza periferica sub-urbana connotata da forte disagio scolastico e sociale, la ricerca verte sul *collaborative learning*.

L'istituto "Sereni" ha come utenza gli studenti con basso profitto proveniente prevalentemente dalla zona sub-urbana adiacente, ma anche da altre zone della città. L'ambiente sociale, in estrema periferia, si caratterizza per gli alti tassi di disagio sociale: basso reddito, disoccupazione, scarsa coesione familiare, alta incidenza di reati con prevalenza di spaccio di sostanze stupefacenti, servizi al limite dell'insufficienza. A questa difficile situazione ambientale si somma l'estrazione bassa dell'utenza scolastica che sceglie le scuole a vocazione professionale per le prospettive lavorative immediate e anche come soluzione residuale rispetto ad altre carriere scolastiche ritenute troppo impegnative. Non è un caso che le performance dei ragazzi alle prove di valutazione nazionale siano state estremamente carenti soprattutto nei primi anni di corso.

La scuola, però, offre una formazione di alta qualità, un corpo docente molto preparato e numerose opportunità di formazione scuola-lavoro e di inserimento professionale ai più alti livelli nel settore agro-alimentare. Molto curate sono anche l'accoglienza e la predisposizione di percorsi su misura per le diverse esigenze educative, tanto che il livello di dispersione scolastica è estremamente basso, ad di sotto dell'1%, rispetto ad una media nazionale del 16%. L'inclusione è parte integrante delle strategie della scuola, tanto che su 1000 studenti, che costituiscono il totale della popolazione scolastica, ben 156 presentano certificazioni di disabilità e altri 300 risultano identificati come altri BES (45,6 % del totale). Su un universo di 300 docenti, 100 sono di sostegno (33,3%).

L'attività di formazione "in situazione" dei docenti è stata svolta dal prof. Franco Lucchese del Dipartimento di Psicologia Dinamica e Clinica

dell'Università degli Studi "Sapienza" di Roma e responsabile scientifico anche di questo percorso di studio sperimentale.

Il secondo obiettivo della ricerca riguarda, come si è detto, l'influenza del contesto sull'efficacia delle strategie adottate. Le due scuole avevano già condotto, nel 2014, un'indagine sul proprio livello di inclusività, utilizzando l'Index dell'inclusione di T.Booth e M.Ainscow (2008). Questi risultati non sono stati ritenuti significativi ai fini della ricerca e pertanto stato utilizzato "QUADIS - Kit per l'autoanalisi e l'autovalutazione d'istituto sulla qualità dell'inclusione ", pubblicato in Italia da un Gruppo di ricerca dell'USR Lombardia, che ha ricontestualizzato l'Index in funzione della specificità della situazione italiana.

E' stata adottata una metodologia di osservazione quantitativa e qualitativa finalizzata ad ottenere fondati feedback - sulle strategie di management - da parte dell'intera comunità coinvolta (studenti, genitori, insegnanti, assistenti, dirigente scolastico, partner istituzionali e privati, responsabili delle ASL, ecc.). Fondamentale ricerca e monitoraggio e delle risorse impegnate e dei processi, nonché della partecipazione degli studenti, delle famiglie e dei care-giver nei processi di apprendimento.

### **8. 3 Ipotesi di lavoro**

Le ipotesi generali della ricerca, mentre da una parte tendono - ultima tra una lunga serie di indagini - ad asseverare e misurare gli effetti migliorativi delle metodologie didattiche applicate rispetto ai fattori cognitivo-emozionali degli studenti e alle loro abilità e competenze, dall'altra vogliono specificare e misurare quanto un contesto inclusivo aumenti o meno l'efficacia degli interventi. Il nostro modello riguarda due misure: la differenza tra le medie tra l'istante iniziale di osservazione e quello finale, al termine del periodo di utilizzo delle metodologie citate.

Abbiamo previsto un miglioramento dei fattori misurati dalle diverse scale dei test e della performance delle prove nelle classi oggetto di sperimentazione.

Abbiamo previsto, inoltre, un miglioramento nei risultati degli studenti attraverso la valutazione dell'effect size, che ci dà informazioni sulla potenza dell'effetto, cioè sull'efficacia in termini numerici di questi metodi nel miglioramento delle variabili considerate.

Ci si aspetta, non solo un aumento nei parametri valutati pre-post, ma anche un livello di significatività statistica delle differenze, espressa attraverso l'analisi della varianza almeno a livelli alfa < di 0.05.

Sul lato del contesto inclusivo, abbiamo previsto un'alta coesione operativa da parte di dirigenza, alunni, docenti, da dimostrare con il parametro alfa di Cronbach, da misurare in tutte le dimensioni osservate.

#### **8.4 Campione**

In rapporto alla scelta del campione, si è fatto inizialmente riferimento al criterio del Council for Exceptional Children, che identifica come evidence-based practices le ricerche effettuate su più di 120 soggetti in quattro studi, qualora non sussistano le condizioni per l'assegnazione random dei soggetti ai gruppi; è questo il caso della mia ricerca che opera nel contesto scolastico ed osserva gruppi già definiti, cioè le classi.

Il campione iniziale di questa ricerca è composto da 162 studenti (secondo lo standard CEC), suddivisi in quattro gruppi sperimentali, e da 151 studenti di classi di controllo.

Le classi sperimentali scelte per l'indagine sono quelle i cui docenti, e i cui consigli di classe, si sono resi disponibili per la sperimentazione; le classi di controllo sono state individuate, con modalità random, tra quelle che presentavano le medesime caratteristiche delle classi sperimentali.



Al termine delle rilevazioni, a causa della diminuzione piuttosto rilevante degli studenti coinvolti, registrata nel corso delle operazioni, il numero effettivo dei partecipanti delle classi sperimentali si è ridotto a 109, mentre il gruppo di controllo è di 113.

a riduzione registratasi è da attribuirsi prevalentemente alla diminuita adesione degli studenti delle classi campione dell'Istituto superiore, adolescenti che - nella misura del 27,9% - non hanno ritenuto di voler rispondere ad alcuni test (TMA e ACESS), in ragione della natura personale delle domande in essi contenute. Questa riduzione si distribuisce in maniera omogenea (intorno al 30%) tra il gruppo degli studenti con disabilità e altri BES e il gruppo degli studenti a sviluppo tipico.

Il campione definitivo, descritto nelle tabelle che seguono, rientra ancora nei parametri previsti dal Council for Exceptional Children per una ricerca riferita ad un percorso di Evidence Based Practices (2 b dell'Evidence Based Classification), fascia che prevede un campione di almeno 60 alunni e l'analisi di due metodologie.

Le attività dei due gruppi sperimentali sono stati pertanto analizzate, nella più ampia comune cornice di un percorso formativo inclusivo, fondato sulla *formative evaluation*, con riferimento a due delle metodologie educative, inizialmente identificate e, in letteratura, considerate come efficaci per l'inclusione: *feedback nell'apprendimento significativo*, *collaborative learning*.

#### **8.4 a) Campione iniziale studenti metodologie didattiche**

Scuola "Rosmini" (*feedback nell'apprendimento significativo*, *formative evaluation*)

VIII. Tab. 1. Scuola "Rosmini"- Gruppo sperimentale

Classe	Totale	M	F	Età	Sviluppo tipico		Con disabilità		Con altri BES	
					M	F	M	F	M	F
<b>Primaria</b>					M	F	M	F	M	F
III	26	0	6	8	7	14	2	0	1	2
IV	25	6	0	9	14	7	1	0	1	3
V	24	2	1	10	10	10	1	0	1	1
Totale	75	8	7	3	31	31	4	0	3	6
<b>Sec. I grado</b>										
III	27	5	2	13	12	11	0	0	3	1

VIII. Tab. 2. Scuola "Rosmini"- Gruppo di controllo

Classe	Totale	M	F	Età	Sviluppo tipico		Con disabilità		Con altri BES	
					M	F	M	F	M	F
<b>Primaria</b>					M	F	M	F	M	F
III	15	6	9	8	4	8	1	0	1	1
IV	25	7	8	9	9	6	2	0	6	2
V	23	12	11	10	11	9	0	0	1	2
Totale	63	25	28		24	23	3	0	8	5
<b>Sec. I grado</b>										
III	23	12	11	13	7	7	1	0	4	4

Istituto "Sereni" (collaborative learning, digital technology)

**VIII. Tab. 3. Istituto "Sereni" - Gruppo sperimentale**

Classe	Totale	M	F	Età	Sviluppo tipico		Con disabilità		Con altri BES	
					M	F	M	F	M	F
I	19	13	6	14	7	5	2	0	4	1
II	19	15	4	5	12	4	2	0	1	0
III	22	17	5	16	12	3	3	2	2	0
Totale	60	45	15		31	12	7	2	7	1

**VIII. Tab. 4. Istituto "Sereni" - Gruppo di controllo**

Classe	Totale	M	F	Età	Sviluppo tipico		Con disabilità		Con altri BES	
					M	F	M	F	M	F
I	22	16	6	14	13	6	2	0	1	0
II	21	17	4	15	11	3	3	0	3	1
III	17	11	6	16	7	4	4	1	0	1
Totale	60	44	16		31	13	9	1	4	2

#### 8.4 b) Campione finale studenti metodologie didattiche

VIII. Tab.5 Scuola "Rosmini" (feedback nell' "apprendimento significativo")

*Gruppo sperimentale*

Classe	Totale	M	F	Età	Sviluppo tipico		Con disabilità		Con altri BES	
<b>Primaria</b>					M	F	M	F	M	F
IV	24	14	10	9	13	7	0	0	1	3
V	20	9	11	10	7	10	1	0	1	1
Totale	44	23	21		20	17	1	0	2	4
<b>Sec.Igrado</b>										
III	22	12	10	13	9	9	0	0	3	1

VIII. Tab.6 Scuola "Rosmini"

*Gruppo di controllo*

Classe	Totale	M	F	Età	Sviluppo tipico		Con disabilità		Con altri BES	
Primaria					M	F	M	F	M	F
IV	24	6	8	9	9	6	1	0	6	2
V	22	1	1	10	10	9	0	0	1	2
Totale	46	7	9		19	15	1	0	7	4
SecIgrado										
III	23	12	13	13	7	7	1	0	4	4

VIII. Tab.7 Istituto "Sereni" (collaborative learning)

*Gruppo sperimentale*

Classe	Totale	M	F	Età	Sviluppo tipico		Con disabilità		Con altri BES	
					M	F	M	F	M	F
I	14	8	6	14	5	5	0	0	3	1
II	14	10	4	15	9	4	0	0	1	0
III	15	10	5	16	5	3	3	2	2	0
Totale	43	28	15		19	12	3	2	6	1

VIII. Tab.8 Istituto "Sereni"

Gruppo di controllo

Classe	Totale	M	F	Età	Sviluppo tipico		Con disabilità		Con altri BES	
					M	F	M	F	M	F
I	15	9	6	14	6	6	2	0	1	0
II	16	12	4	15	10	3	0	0	2	1
III	14	12	2	16	11	1	1	0	0	1
Totale	45	33	12		27	10	3	0	3	2

8.4 c) Campione figure del contesto scolastico

VIII. Tab. 9 Istituto "Sereni", QUADIS

Interviste strutturate	Questionari in digitale	Questionari in cartaceo
Dirigente scolastico	Docenti curricolari 37	Collaboratori scolastici 10
Funzione strumentale inclusione	Docenti di sostegno 44	Personale di segreteria 3
DSGA	Assistenti 6	Famiglie alunni con disabilità 36
Alunni con disabilità 30 <sup>2</sup>		

<sup>22</sup> Gli strumenti QUADIS prevedono l'intervista agli studenti con disabilità solo negli istituti superiori

**VIII. Tab. 10** Scuola “Rosmini”, QUADIS

Interviste strutturate	Questionari in digitale	Questionari in cartaceo
Dirigente scolastico	Docenti curricolari 24	Collaboratori scolastici 6
Funzione strumentale inclusione	Docenti di sostegno 10	Personale di segreteria 3
DSGA	Assistenti 3	Famiglie alunni con disabilità 21

## 8.5 Strumenti

### *Focus 1 - Metodi didattici e cambiamenti negli allievi*

Con riferimento alla misura del cambiamento dovuto ai metodi didattici e agli strumenti utilizzati nei gruppi sperimentali, le misurazioni con i test ACCESS, TMA, MT sono state effettuate contestualmente nelle classi sperimentali che costituiscono il campione e nelle rispettive classi di controllo.

L'ACCESS (Erickson, Patrizia Vermigli & al., Consiglio Nazionale delle Ricerche) - analisi degli indicatori cognitivo -emozionali del successo scolastico - è un test multidimensionale che misura : la capacità di adattamento alle attività scolastiche, l'emotività, l'identità corporea, l'adattamento sociale, le relazioni familiari. Attraverso queste misure è possibile identificare le aree in cui gli studenti possono incontrare delle difficoltà che rischiano di compromettere il successo scolastico. Le scale misurano il livello di adattamento al contesto.

Testato su un campione italiano di 1491 soggetti, maschi e femmine, tra gli 11 e i 19 anni, si compone di 196 item suddivisi in 5 scale cui lo studente risponde, fornendo una valutazione della veridicità di ciascuna affermazione lungo una scala Likert a 4 punti.

I risultati dell'ACCESS si interpretano secondo i seguenti range:

<b>Fasce di punteggio standard</b>	<b>Percentili</b>	<b>Classificazione</b>
168-192	91° - 100° perc.le	Adattamento scolastico estremamente positivo
158-167	81° - 90° perc.le	Adattamento scolastico molto positivo
150-157	71° - 80° perc.le	Adattamento scolastico lievemente positivo
139-149	51° - 70° perc.le	Adattamento scolastico nella media
133-138	41° - 50° perc.le	Adattamento scolastico lievemente negativo
126-133	31° - 40° perc.le	Adattamento scolastico molto negativo
Meno di 125	1° - 30° perc.le	Adattamento scolastico estremamente negativo

Il TMA (Erickson, Bruce A. Bracken, APA e Accademia nazionale delle scienze) consente la misurazione dell'autostima in età evolutiva, nelle sue molteplici dimensioni. Il TMA valuta tutte le sei aree in cui l'autostima generale viene tipicamente suddivisa: area interpersonale, area scolastica, area emozionale, area familiare, area corporea, area della padronanza sull'ambiente.

Standardizzato negli USA su un campione di 2501 studenti dei due sessi, di età compresa tra i 9 e i 19 anni, si compone di 150 item suddivisi in 6 scale cui il ragazzo risponde, assegnando una valutazione della veridicità di ciascuna affermazione lungo una scala Likert a 4 punti.



I risultati del TMA si interpretano secondo i seguenti range:

<b>Fasce di punteggio standard</b>	<b>Percentili</b>	<b>Classificazione</b>
Sopra i 135	91° - 100° perc.le	Autostima estremamente positiva
126 – 135	81° - 90° perc.le	Autostima molto positiva
116 – 125	71° - 80° perc.le	Autostima lievemente positiva
86 – 115	51° - 70° perc.le	Autostima nella media
76 – 85	41° - 50° perc.le	Autostima lievemente negativa
66 – 75	31° - 40° perc.le	Autostima molto negativa
Meno di 66	1° - 30° perc.le	Autostima estremamente negativa

L'MT (Giunti, Cornoldi & al. Università di Padova) è un sistema di test standardizzati per ogni fascia di età scolare, a partire dalla primaria fino ai 16 anni. Vengono valutate abilità come la correttezza, la rapidità della lettura e competenze come la comprensione del testo. Abilità e competenze sono trasversali a tutte le discipline. Gli MT sono stati standardizzati su un campione italiano molto ampio, più di 8000 alunni, e consentono di valutare la lettura e la comprensione del testo attraverso 3 diversi strumenti specifici per fascia di scolarità.

Per la primaria, lo strumento è formato da 33 prove, ciascuna composta da un testo e da domande a scelta multipla. I brani sono divisi per classe e per momento di verifica: prove di ingresso, intermedie, finali.

Per la scuola secondaria di I grado, la batteria è costituita da brani con domande a scelta multipla, suddivisi in prove d'ingresso; prove finali; prove specifiche di comprensione e di correttezza/rapidità. Per ogni prova, la fase della lettura raccoglie informazioni sulla correttezza e sulla rapidità del

ragazzo, mentre la fase successiva (rispondere a domande a scelta multipla relative a testi più o meno complessi) valuta il grado di comprensione della lettura.

Per la secondaria di II grado, la batteria MT-16-19, pubblicata da Erickson, consente di valutare gli apprendimenti di lettura e scrittura e di effettuare diagnosi di dislessia e/o disortografia in adolescenza. Si compone di 9 prove articolate per aree – lettura, scrittura e comprensione. Contiene le prove: lettura di brano, lettura di parole, dettato di parole, scrittura di numeri in lettere, dettato di frasi con parole omofone non omografe, comprensione del testo.

I risultati delle prove MT si interpretano secondo i seguenti range:

Classe	Prova	Criterio raggiunto	Prestazione sufficiente	Richiesta di attenzione	Richiesta di intervento immediato
IV elementare iniziale	Comprensione	9 e 10	6, 7 e 8	4 e 5	Fino a 3
	Correttezza	Fino a 3	Da 4 a 8	Da 9 a 14	Oltre 14
	Rapidità	Meno di 30	30-60	61-110	Oltre 110
IV elementare finale	Comprensione	9 e 10	7 e 8	5 e 6	Fino a 4
	Correttezza	Fino a 2	Da 3 a 7	Da 8 a 12	Oltre 12
	Rapidità	Meno di 27	27-40	41-70	Oltre 70
V elementare iniziale	Comprensione	9 e 10	6, 7 e 8	4 e 5	Fino a 3
	Correttezza	Fino a 3	Da 4 a 10	Da 11 a 17	Oltre 17
	Rapidità	Meno di 27	27-40	41-70	Oltre 70
V elementare finale	Comprensione	9 e 10	7 e 8	5 e 6	Fino a 4
	Correttezza	Fino a 3	Da 4 a 8	Da 9 a 18	Oltre 18
	Rapidità	Meno di 25	25-40	41-70	Oltre 70
III media iniziale	Comprensione	9 e 10	7 e 8	5 e 6	Fino a 4
	Correttezza	Fino a 3	Da 4 a 8	Da 9 a 13	Oltre 13
	Rapidità	Meno di 19	19-27	28-33	Oltre 33
III media finale	Comprensione	9 e 10	7 e 8	a 5 e 6	Fino a 4
	Correttezza	Fino a 2	Da 3 a 7	Da 8 a 13	Oltre 13
	Rapidità	Meno di 19	19-24	25-33	Oltre 33

Classe	Sub- test	Prova A Media d.s.	Prova B Media d.s.	Prova A - PP Media d.s.
Biennio superiore	Item 1 - 10 IL	7.83 1.73	7.50 1.87	6.58 1.67
	Item 11 - 20 IS	6.62 1.52	7.04 1.71	5.89 1.62
	Item 21 - 30 SS	6.67 1.86	6.09 1.60	5.52 1.64
	Item 31 - 40 CI-SI	5.50 1.71	6.92 1.89	4.07 1.70
	Item 41 - 50 SL	5.54 1.58	7.85 1.75	5.12 1.46
	Item 51 - 60 PLT-ARE- SC	6.30 1.59	7.21 1.94	5.69 1.91
	Item 61 - 70 EP	7.30 2.07	5.42 1.82	6.62 2.27
	Item 71 - 80 MA - RP	5.13 2.08	7.11 1.61	4.37 1.60
	Item 81 - 90 ST - EP	5.25 2.50	6.45 1.93	4.96 2.03

*Focus 2 – Condizioni del contesto che favoriscono l’inclusione*

Per ciò che concerne la misurazione delle condizioni di contesto che favoriscono l’inclusione, è stato utilizzato “QUADIS - Kit per l’autoanalisi e l’autovalutazione d’istituto sulla qualità dell’inclusione”, pubblicato in Italia da un Gruppo di ricerca dell’USR Lombardia, che ha ricontestualizzato l’Index in funzione della specificità della situazione italiana. Il QUADIS, nelle sue diverse componenti (interviste e questionari), è rivolto a tutte le componenti scolastiche.

I questionari proposti dal QUADIS (allegati) sono stati somministrati nelle due scuole a:

- docenti curricolari e di sostegno (in modalità digitale attraverso un procedimento in grado di assicurare l'anonimato)

- assistenti educatori, alla persona e alla comunicazione (con lo stessa modalità)
- personale di segreteria (in modalità cartacea, garantendo l'anonimato)
- collaboratori scolastici (in modalità cartacea e garantendo l'anonimato)
- genitori degli alunni con disabilità (in modalità cartacea e garantendo l'anonimato)

Le interviste strutturate sono state rivolte a:

- Dirigente scolastico
- Funzione Strumentale per l'inclusione
- DSGA
- alunni con disabilità (in modalità cartacea e garantendo l'anonimato) solo nell'Istituto Sereni, perché l'intervista agli studenti con disabilità è prevista dal QUADIS solo nelle scuole superiori.

E' stata anche svolta un'analisi documentale che ha permesso di analizzare in modo strutturato

- i Piani Educativi Individualizzati (un campione del 40 %)
- i Piani Didattici Personalizzati (un campione del 40%)
- il Piano dell'Offerta Formativa e il Piano Triennale dell'Offerta Formativa
- il Piano Annuale per l' Inclusione
- i Verbali dei consigli di classe (una classe per fascia di età)
- i Registri di classe (una classe per fascia di età)

L'oggetto d'indagine, la qualità dell'inclusione scolastica, viene complessivamente indagato in tre ambiti valutativi:

- 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'inclusione e dell'integrazione)

I criteri di riferimento per l'intero processo sono quelli utilizzati dalla comunità europea per la valutazione dei progetti: efficacia, rilevanza, efficienza, funzionalità, significatività ed equità.

Come abbiamo verificato, il kit permette un'analisi con le seguenti caratteristiche:

- realistica: mette a fuoco i processi interni alla scuola (non vengono interpellati soggetti esterni alla scuola)

- orientata al cambiamento: permette di evidenziare punti di forza e criticità

- completa: prende in esame il funzionamento complessivo della scuola

- pluriprospectica: coinvolge tutti gli attori del processo inclusivo ed educativo

- oggettiva: ad ogni elemento indagato viene assegnato un punteggio in base al quale il SW elabora i grafici di restituzione.

## **8.6 Procedimenti**

Per quanto riguarda le metodologie didattiche sono state effettuate due rilevazioni, una all'istante T0 contestualmente nelle classi sperimentali e in quelle di controllo. La seconda al termine della sperimentazione, circa sei mesi dopo.

Le rilevazioni sono state tutte condotte da uno psicologo iscritto all'albo. La tabulazione e l'elaborazione dei dati sono state effettuate dal personale dell'insegnamento Metodologia della Ricerca Clinica dell'Università Sapienza di Roma.

Le interviste e i questionari del QUADIS sono stati proposti e elaborati da un team composto da ricercatori dell'insegnamento Metodologia della Ricerca Clinica e da docenti interni appositamente formati.

E' stata effettuata un'unica rilevazione nel corso dell'anno scolastico, come previsto dagli strumenti QUADIS.

Preventivamente ai docenti delle scuole sono state fornite tutte le informazioni relative ai test utilizzati e alle modalità di analisi dei dati, comprese quelle riguardanti la privacy e la sicurezza dei dati.

## **8.7 Trattamento statistico dei dati**

In termini di metodo di analisi, sono state effettuate le statistiche descrittive per la identificazione delle distribuzioni di frequenza, delle medie e delle deviazioni standard delle variabili indipendenti considerando i vari gruppi. Successivamente sono state effettuate le statistiche di correlazione fra i risultati dei test utilizzati.

Inoltre, il disegno di analisi della varianza (ANOVA a misure ripetute) ha permesso di identificare e valutare - quando presente - la significatività delle differenze delle medie tra gruppi e sottogruppi e fra i risultati dei test.

Infine, per quanto riguarda l'analisi del contesto scolastico, sono state effettuate le statistiche descrittive ed è stata effettuata un'analisi di consistenza interna dei vari questionari, utilizzando la statistica del parametro alfa di Cronbach, cui sono seguite analisi correlazionali sulle diverse categorie di questionari e di item e un'analisi fattoriale per l'individuazione delle componenti principali che contribuiscono a costruire le dimensioni identificate come fondanti il processo di inclusione.

Anche per il QUADIS è stata effettuata un'analisi della varianza (ANOVA) per l'identificazione delle differenze significative tra i parametri identificati dall'analisi fattoriale per le differenti categorie di soggetti a cui è stato somministrato il test.

## **CAPITOLO IX: RISULTATI**





## RISULTATI

Da una lettura complessiva dei dati relativi ai test somministrati nelle due rilevazioni dell'istituto superiore "Sereni" emerge una prima generale maggiore omogeneità di andamento dei valori nelle classi sperimentali, rispetto a quelle di controllo (FIGG. 1, 5, 8).

I confronti tra i risultati delle classi sperimentali e di quelle di controllo mostrano gli evidenti effetti della sperimentazione, cioè un tendenziale aumento dell'autostima, della percezione del successo scolastico e un miglioramento delle performance nell'apprendimento.

Infatti, per quanto riguarda le prime classi, va detto che la classe di controllo fa registrare un abbassamento significativo del TMA totale ( $p=0.01$ ), con riferimento specifico alle componenti di TMA4 (Autostima in ambiente scolastico) e TMA5 (Autostima in ambiente familiare) (FIG. 2) e dell'ACCESS totale ( $p=0.02$ ) nelle sue componenti 2 (Emotività), 3 (Identità corporea), 4 (Adattamento sociale) e 5 (Relazioni familiari) (FIG. 6); nella prima sperimentale, invece, il TMA totale e l'ACCESS totale aumentano anche se in maniera non significativa (FIGG. 1, 5).

Una motivazione ai risultati rilevati nella classe di controllo potrebbe riscontrarsi nel maggior impatto d'ingresso degli studenti nella scuola superiore, mentre l'azione didattica utilizzata nella prima sperimentale potrebbe averne attenuato gli effetti.

Sono significativi gli incrementi registrati nella seconda classe sperimentale relativamente all'autostima scolastica ( $p= 0.07$ ) (FIG. 4) e al test ACCESS sull'adattamento scolastico, ( $p=0.03$ ) (FIG. 7) e, complessivamente, sono in aumento i valori di tutti i test TMA e ACCESS nella seconda sperimentale mentre nella classe di controllo si registra una diminuzione dei valori dei TMA2, 4 e 5 e del TMA totale e dei valori degli ACCESS 2, 4, 5 e dell'ACCESS totale.

Non sono rilevabili al contrario variazioni significative nel caso delle terze classi, sia sperimentale che di controllo, in relazione ai due test citati. Diversamente dalle classi prime e seconde, la sperimentazione non ha prodotto nella terza classe un miglioramento ai test TMA e ACCESS rispetto alla classe di controllo. Un esame dell'organizzazione del lavoro in questa classe ha mostrato, però, che il consiglio di classe non ha lavorato in maniera collegiale come nelle prime e nelle seconde.

Anche i valori relativi al test MT fanno registrare un miglioramento della performance in tutte le classi sperimentali e anche in quelle di controllo, fatta eccezione per la terza di controllo che ha ottenuto nella seconda somministrazione un valore più basso (FIGG. 8, 9).

## SERENI

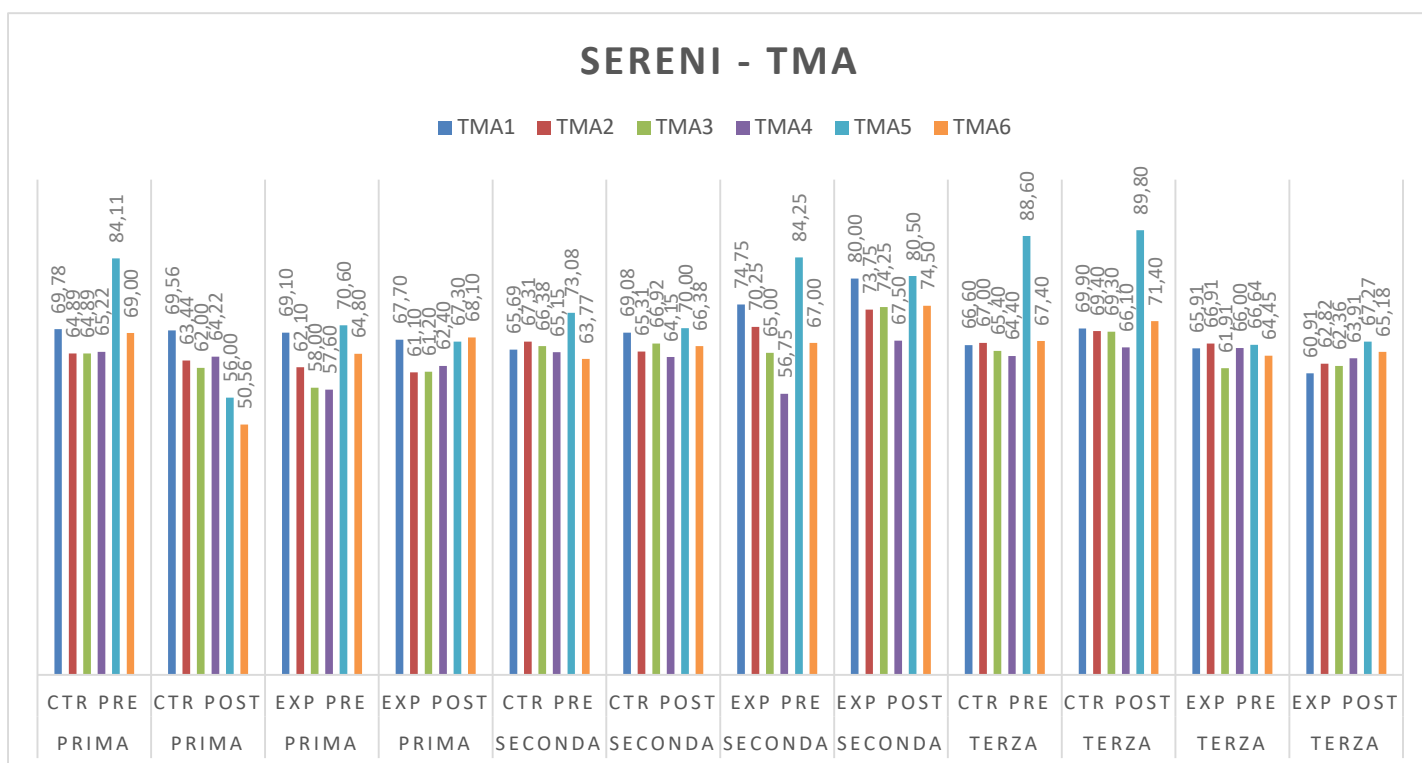
### ANALISI DESCRITTIVE

*IX- Tab.1. Istituto Sereni . TMA - medie*

<b>CLASSE</b>	<b>GRUPPO</b>	<b>FASE</b>	<b>TMA1</b>	<b>TMA2</b>	<b>TMA3</b>	<b>TMA4</b>	<b>TMA5</b>	<b>TMA6</b>
PRIMA	CONTROLLO	PRE	69,78	64,89	64,89	65,22	84,11	69,00
PRIMA	CONTROLLO	POST	69,56	63,44	62,00	64,22	56,00	50,56
PRIMA	SPERIMENTALE	PRE	69,10	62,10	58,00	57,60	70,60	64,80
PRIMA	SPERIMENTALE	POST	67,70	61,10	61,20	62,40	67,30	68,10
SECONDA	CONTROLLO	PRE	65,69	67,31	66,38	65,15	73,08	63,77
SECONDA	CONTROLLO	POST	69,08	65,31	66,92	64,15	70,00	66,38
SECONDA	SPERIMENTALE	PRE	74,75	70,25	65,00	56,75	84,25	67,00
SECONDA	SPERIMENTALE	POST	80,00	73,75	74,25	67,50	80,50	74,50
TERZA	SPERIMENTALE	PRE	66,60	67,00	65,40	64,40	88,60	67,40
TERZA	CONTROLLO	POST	69,90	69,40	69,30	66,10	89,80	71,40
TERZA	SPERIMENTALE	PRE	65,91	66,91	61,91	66,00	66,64	64,45
TERZA	SPERIMENTALE	POST	60,91	62,82	62,36	63,91	67,27	65,18

IX- Tab.2. Istituto Sereni. TMA – deviazioni standard

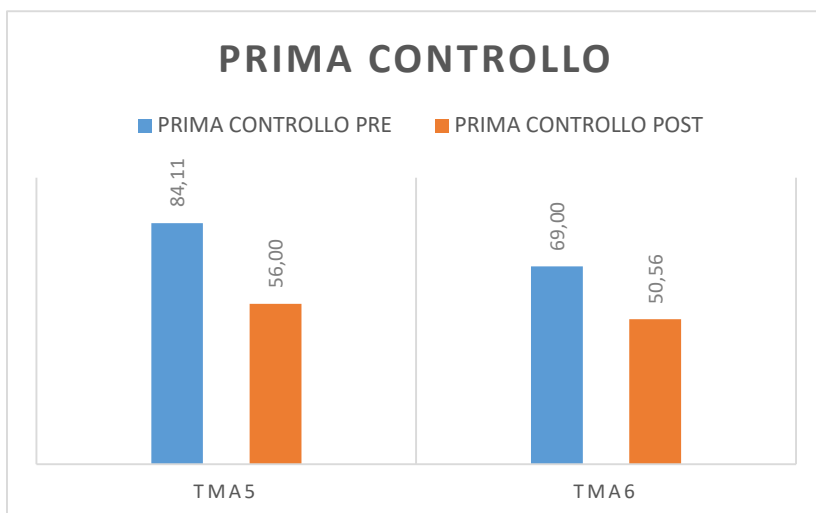
CLASSE	GRUPPO	FASE	TMA1	TMA2	TMA3	TMA4	TMA5	TMA6
PRIMA	CONTROLLO	PRE	5,78	7,51	6,62	4,99	10,13	12,08
PRIMA	CONTROLLO	POST	9,89	3,91	6,61	8,51	17,29	20,26
PRIMA	SPERIMENTALE	PRE	8,75	8,44	6,06	8,14	10,45	9,53
PRIMA	SPERIMENTALE	POST	9,18	3,35	4,49	6,62	13,43	15,38
SECONDA	CONTROLLO	PRE	9,44	9,97	15,62	9,20	17,62	15,88
SECONDA	CONTROLLO	POST	10,77	9,23	13,98	11,91	15,96	11,49
SECONDA	SPERIMENTALE	PRE	3,77	8,22	6,68	13,99	10,21	18,24
SECONDA	SPERIMENTALE	POST	4,97	6,55	13,20	12,18	17,06	7,90
TERZA	CONTROLLO	PRE	15,12	10,52	12,47	6,74	12,76	11,54
TERZA	CONTROLLO	POST	10,97	9,17	12,88	7,28	12,66	11,72
TERZA	SPERIMENTALE	PRE	7,98	6,77	8,93	7,11	15,53	8,78
TERZA	SPERIMENTALE	POST	8,47	5,93	10,03	5,22	11,68	6,71



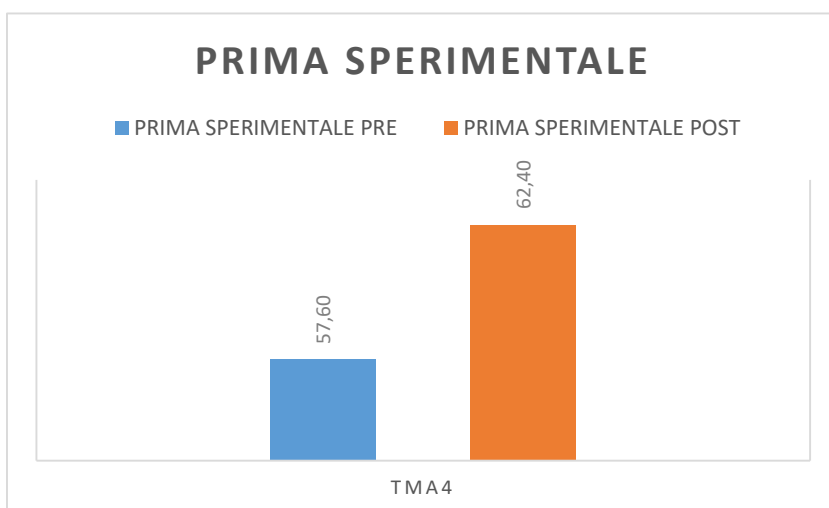
IX. FIG. 1. Istituto Sereni, TMA

IX- Tab.3. Istituto Sereni. TMA EVIDENZE

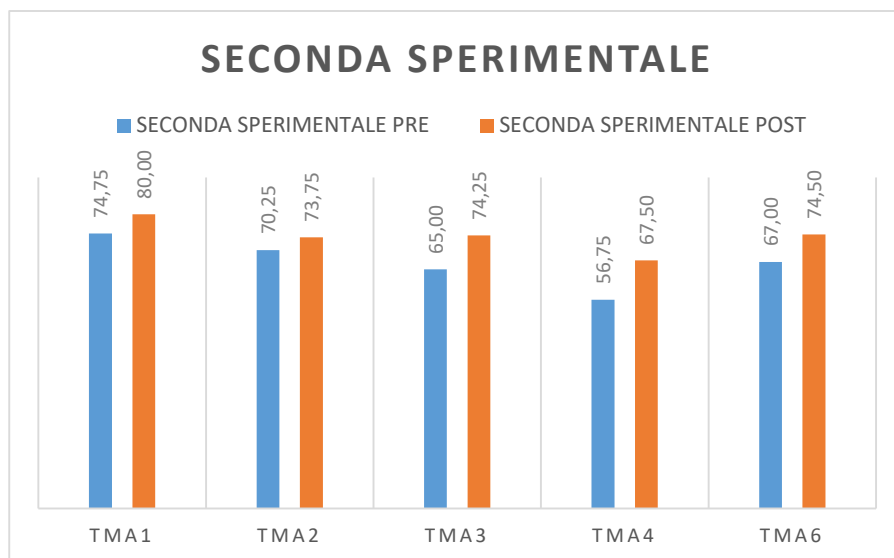
SUB TEST	CLASSE	COMPORAMENTO	VALORI	SIGNIFICATI VITA'
1	Seconda sperimentale	Incremento	da 74.75 a 80.00	n.s.
2	Seconda sperimentale	Incremento	Da 70.25 a 73.75	n.s.
3	Seconda sperimentale	Incremento	Da 65.00 a 74.25	n.s.
4	Prima sperimentale	Incremento	da 57.60 a 62.40	n.s.
4	Seconda sperimentale	Incremento	da 56.75 a 67.50	p= 0.07
5	Prima controllo	Diminuzione	da 84.11 a 56.00	p=0.00
6	Prima controllo	Diminuzione	da 69.00 a 50.56	p=0.00
6	Seconda sperimentale	Incremento	Da 67.00 a 74.50	n.s.



*IX. FIG. 2. Istituto Sereni, TMA EVIDENZE*



*IX. FIG. 3. Istituto Sereni, TMA EVIDENZE*



IX. FIG. 4. Istituto Sereni, TMA EVIDENZE

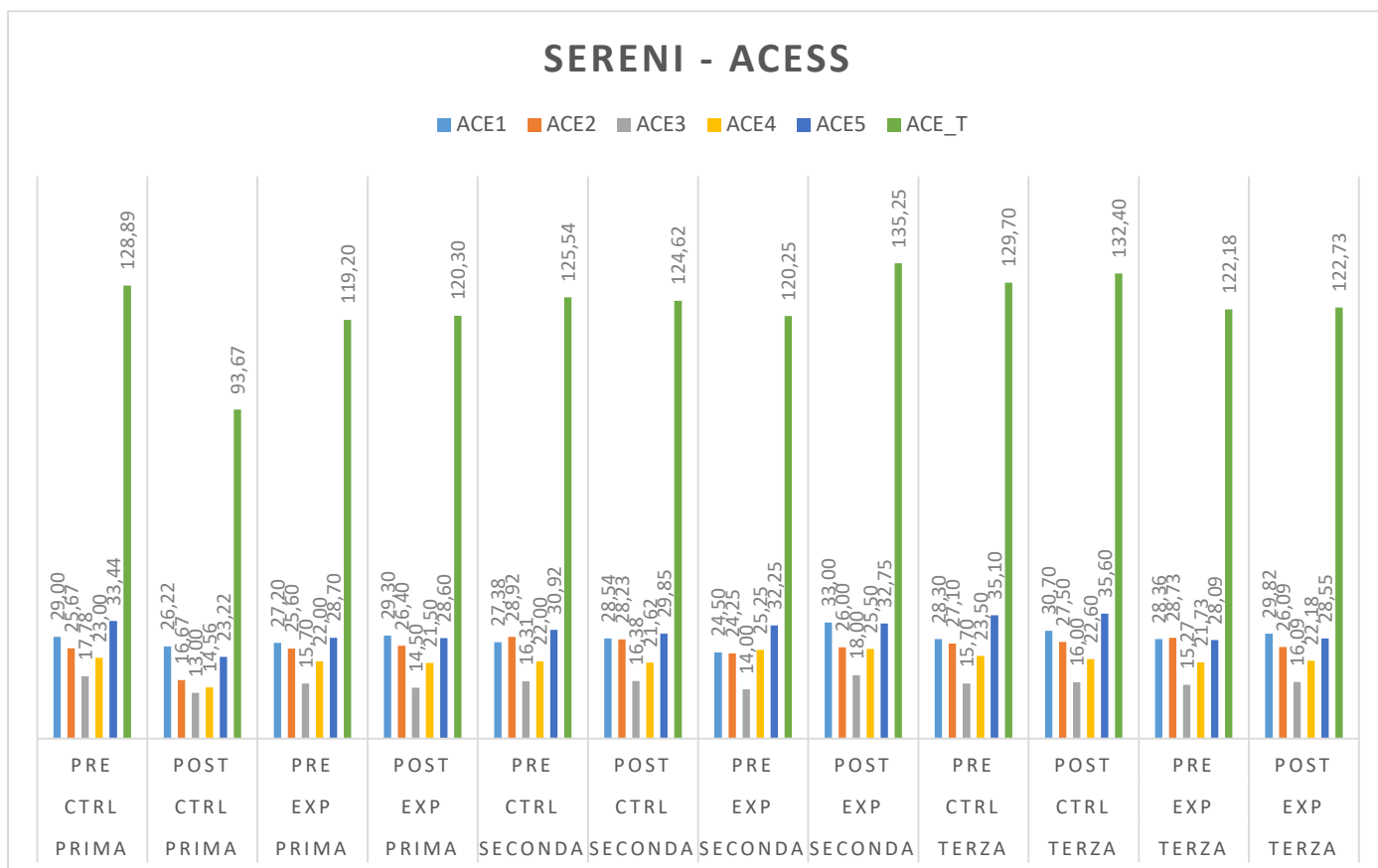
IX- Tab.4. Istituto Sereni. ACCESS MEDIE

CLASSE	GRUPPO	FAS E	ACE1	ACE2	ACE3	ACE4	ACE5	ACE_T
PRIMA	CONTROLLO	PRE	29,00	25,67	17,78	23,00	33,44	128,89
PRIMA	CONTROLLO	POST	26,22	16,67	13,00	14,56	23,22	93,67
PRIMA	SPERIMENTALE	PRE	27,20	25,60	15,70	22,00	28,70	119,20
PRIMA	SPERIMENTALE	POST	29,30	26,40	14,50	21,50	28,60	120,30
SECONDA	CONTROLLO	PRE	27,38	28,92	16,31	22,00	30,92	125,54
SECONDA	CONTROLLO	POST	28,54	28,23	16,38	21,62	29,85	124,62
SECONDA	SPERIMENTALE	PRE	24,50	24,25	14,00	25,25	32,25	120,25
SECONDA	SPERIMENTALE	POST	33,00	26,00	18,00	25,50	32,75	135,25
TERZA	CONTROLLO	PRE	28,30	27,10	15,70	23,50	35,10	129,70
TERZA	CONTROLLO	POST	30,70	27,50	16,00	22,60	35,60	132,40
TERZA	SPERIMENTALE	PRE	28,36	28,73	15,27	21,73	28,09	122,18
TERZA	SPERIMENTALE	POST	29,82	26,09	16,09	22,18	28,55	122,73

IX- Tab.5. Istituto Sereni. ACCESS DEVIAZIONI STANDARD

CLASSE	GRUPPO	FASE	ACE1	ACE2	ACE3	ACE4	ACE5	ACE_T
PRIMA	CONTROLLO	PRE	4,12	4,12	4,49	3,08	5,73	10,59
PRIMA	CONTROLLO	POST	7,31	4,33	8,31	2,88	5,97	18,44
PRIMA	SPERIMENTALE	PRE	3,26	4,03	3,62	4,14	5,27	9,62
PRIMA	SPERIMENTALE	POST	3,71	2,67	2,99	3,44	4,74	9,75
SECONDA	CONTROLLO	PRE	5,56	6,33	5,01	4,81	8,11	21,11
SECONDA	CONTROLLO	POST	6,63	5,13	4,03	4,74	5,67	16,80
SECONDA	SPERIMENTALE	PRE	7,19	4,65	4,08	3,20	2,99	17,21
SECONDA	SPERIMENTALE	POST	4,55	2,58	2,94	1,29	4,57	9,22
TERZA	CONTROLLO	PRE	6,75	6,61	4,00	5,34	4,93	17,76
TERZA	CONTROLLO	POST	7,06	5,93	3,83	4,14	2,99	15,09
TERZA	SPERIMENTALE	PRE	3,04	4,24	3,23	3,47	6,39	13,96
TERZA	SPERIMENTALE	POST	4,56	6,98	3,11	3,52	4,16	12,22

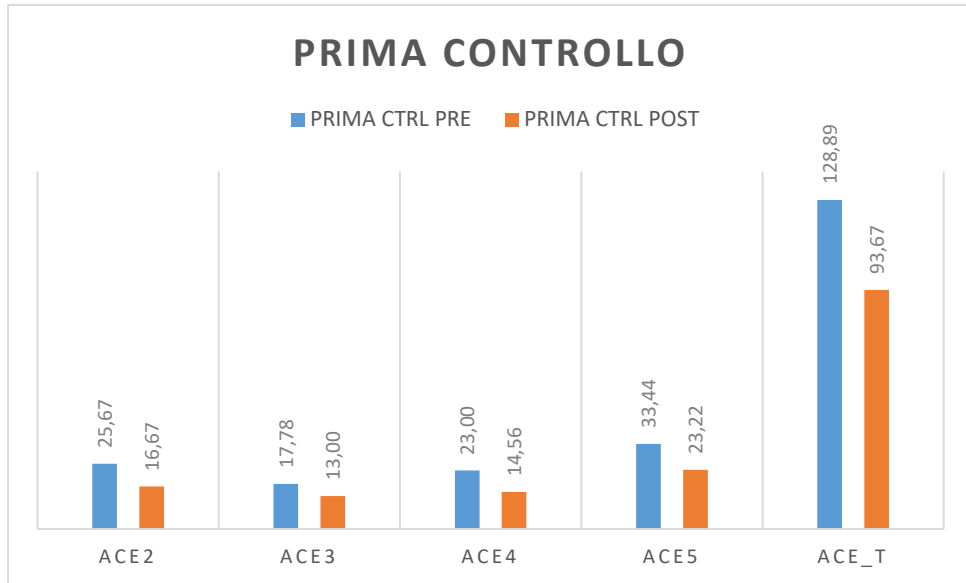




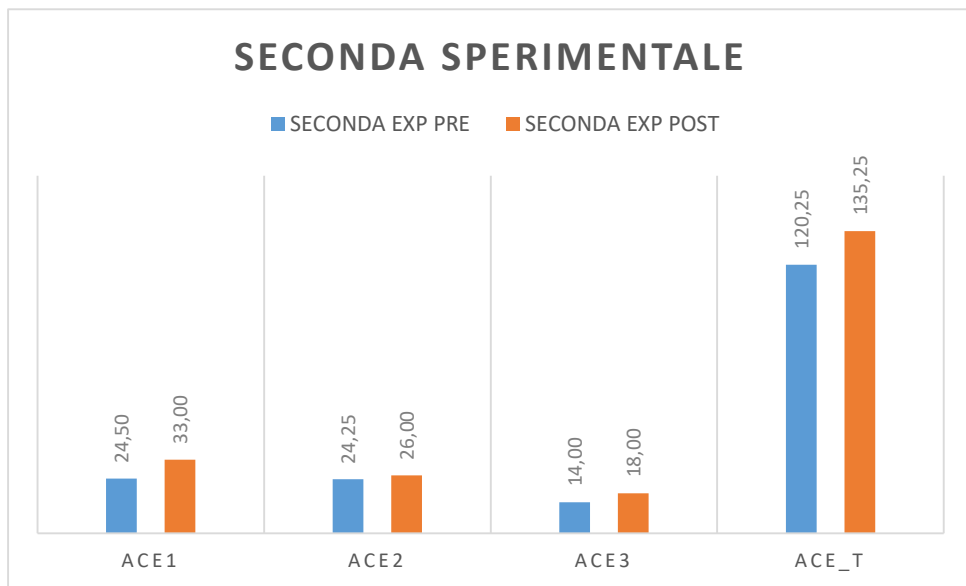
IX. FIG. 5. Istituto Sereni, ACESS

IX- Tab.6. Istituto Sereni. ACESS– EVIDENZE

SUBTEST	CLASSE	COMPORTAME NTO	VALORI	SIGNIFICATIV ITA'
ACCESS1	Seconda sperimentale	incremento	Da 24.5 a 33.00	P=0.03
ACCESS2	Prima controllo	diminuzione	Da 25.67 a 16.67	P=0.00
ACCESS2	Seconda sperimentale	incremento	Da 24.25 a 26.00	n.s.
ACCESS3	Prima controllo	Diminuzione	Da 17.78 a 13.00	P=0.02
ACCESS3	Seconda sperimentale	incremento	Da 14.00 a 18.00	n.s.
ACCESS4	Prima controllo	Diminuzione	Da 23.00 a 14.56	P=0.02
ACCESS5	Prima controllo	Diminuzione	Da 33.44 a 23.22	P=0.00
ACCESS TOT	Prima controllo	Diminuzione	DA 128.89 A 93.67	P=0.00
Acess tot	Seconda sperimentale	incremento	Da 120.25 a 135.25	n.s.



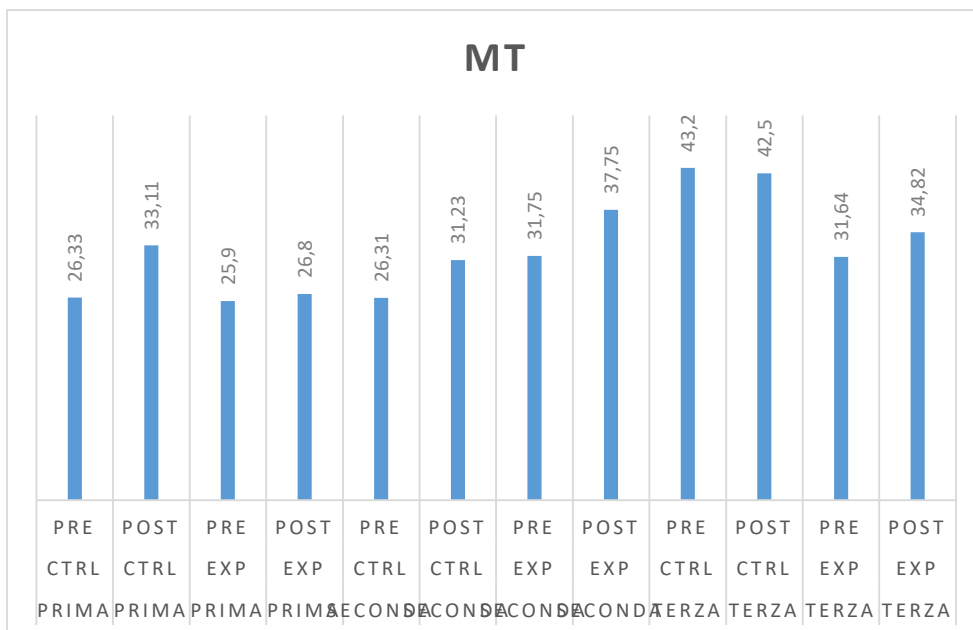
IX. FIG. 6. Istituto Sereni, ACCESS Evidenze



IX. FIG. 7. Istituto Sereni, ACCESS Evidenze

IX- Tab.7. Istituto Sereni. DESCRITTIVE – MT

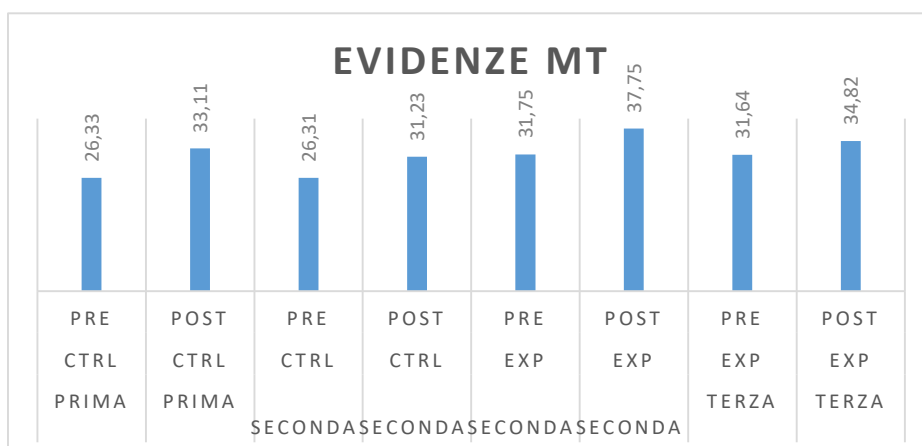
CLASSE	GRUPPO	FASE	MT-MEDIE	MT-DEVST
PRIMA	CONTROLLO	PRE	26,33	5,29
PRIMA	CONTROLLO	POST	33,11	8,42
PRIMA	SPERIMENTALE	PRE	25,90	6,47
PRIMA	SPERIMENTALE	POST	26,80	5,39
SECONDA	CONTROLLO	PRE	26,31	4,66
SECONDA	CONTROLLO	POST	31,23	6,60
SECONDA	SPERIMENTALE	PRE	31,75	6,02
SECONDA	SPERIMENTALE	POST	37,75	3,50
TERZA	CONTROLLO	PRE	43,20	11,00
TERZA	CONTROLLO	POST	42,50	6,67
TERZA	SPERIMENTALE	PRE	31,64	16,91
TERZA	SPERIMENTALE	POST	34,82	13,04



IX. FIG. 8. Istituto Sereni, MT

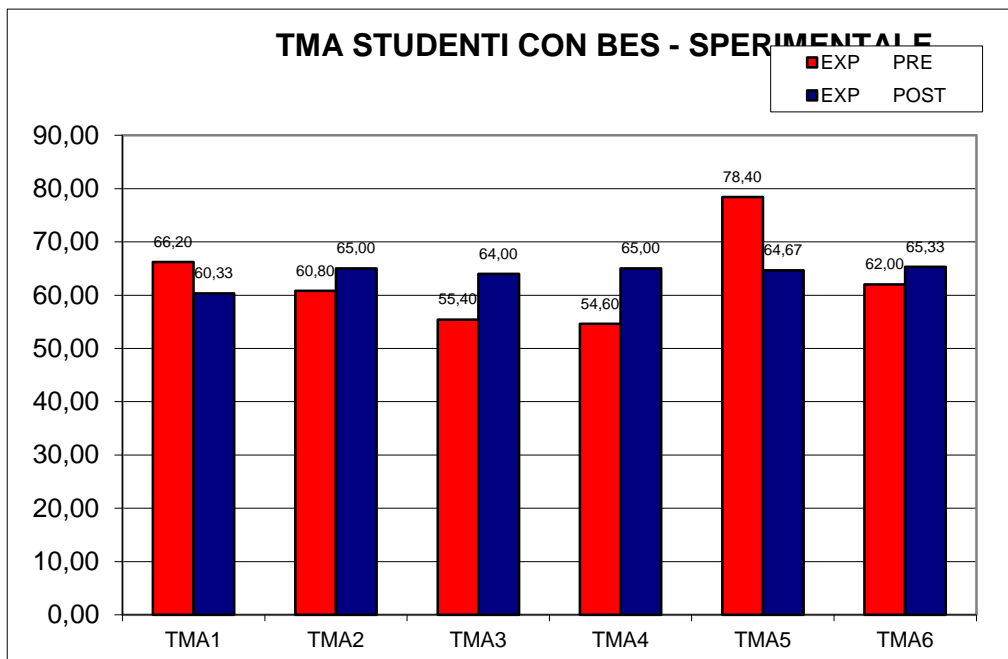
IX- Tab.8. Istituto Sereni. EVIDENZE MT

CLASSE	COMPORTAMEN TO	VALORI	SIGNIFICATIVITA'
Prima controllo	Incremento	Da 26.33 a 33.11	n.s.
Seconda sperimentale	Incremento	Da 31.75 a 37.75	n.s.
Seconda controllo	Incremento	Da 26.31 a 31.23	n.s.
Terza sperimentale	Incremento	Da 31.64 a 34.82	n.s.

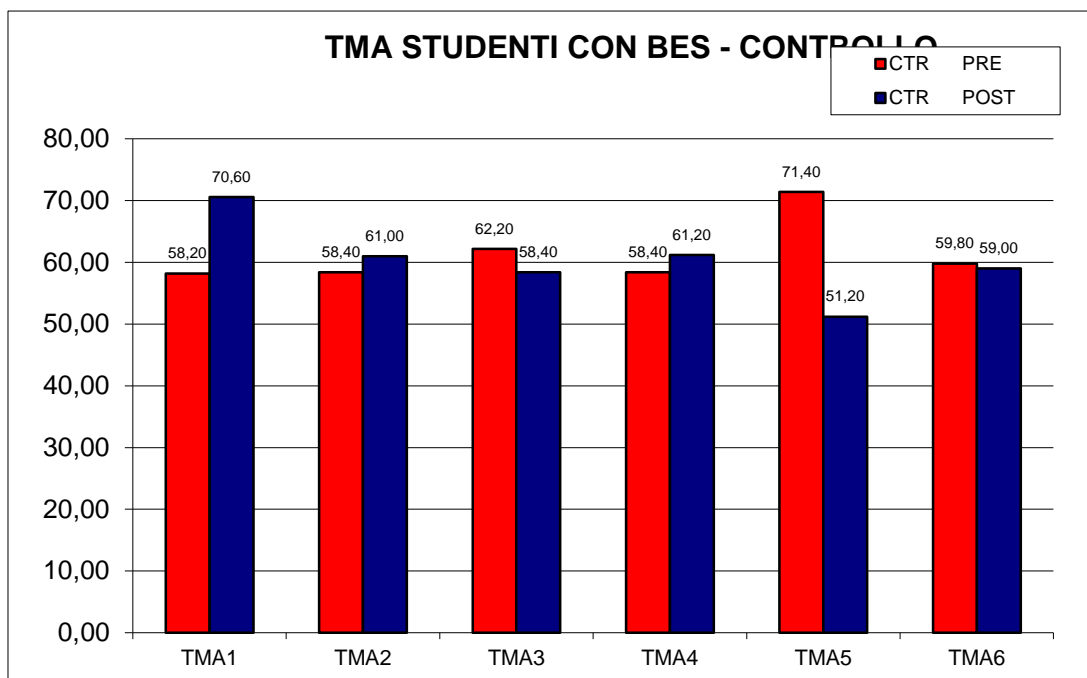


IX. FIG. 9. Istituto Sereni, MT EVIDENZE

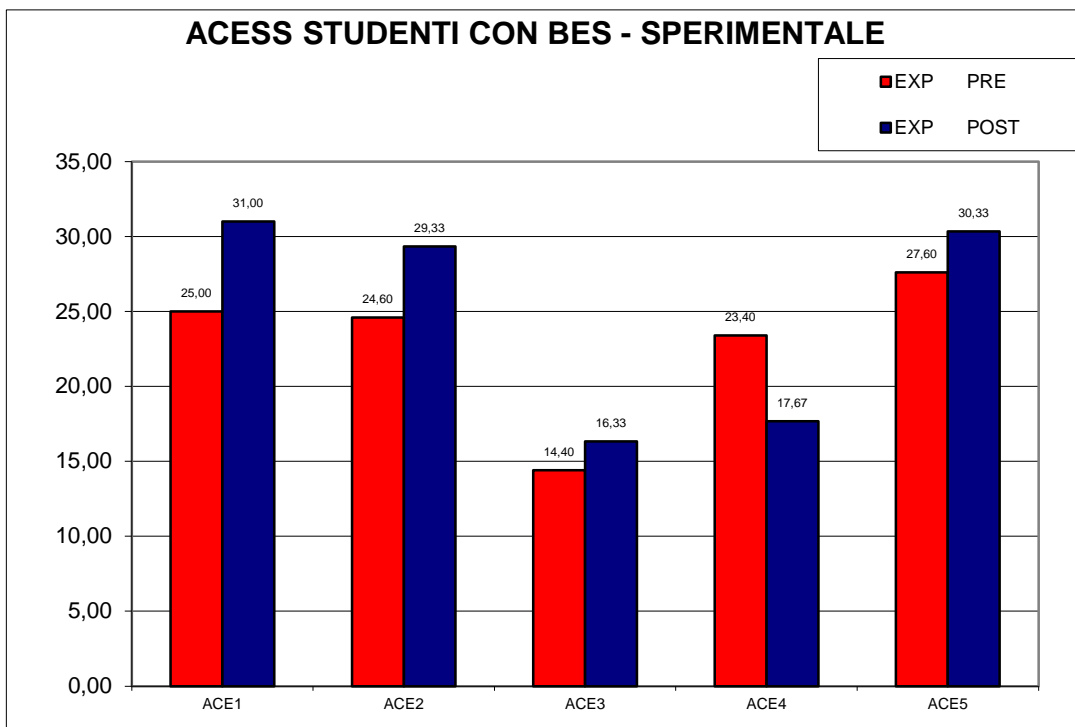
## I RISULTATI DEGLI STUDENTI CON BES NELL'ISTITUTO SERENI



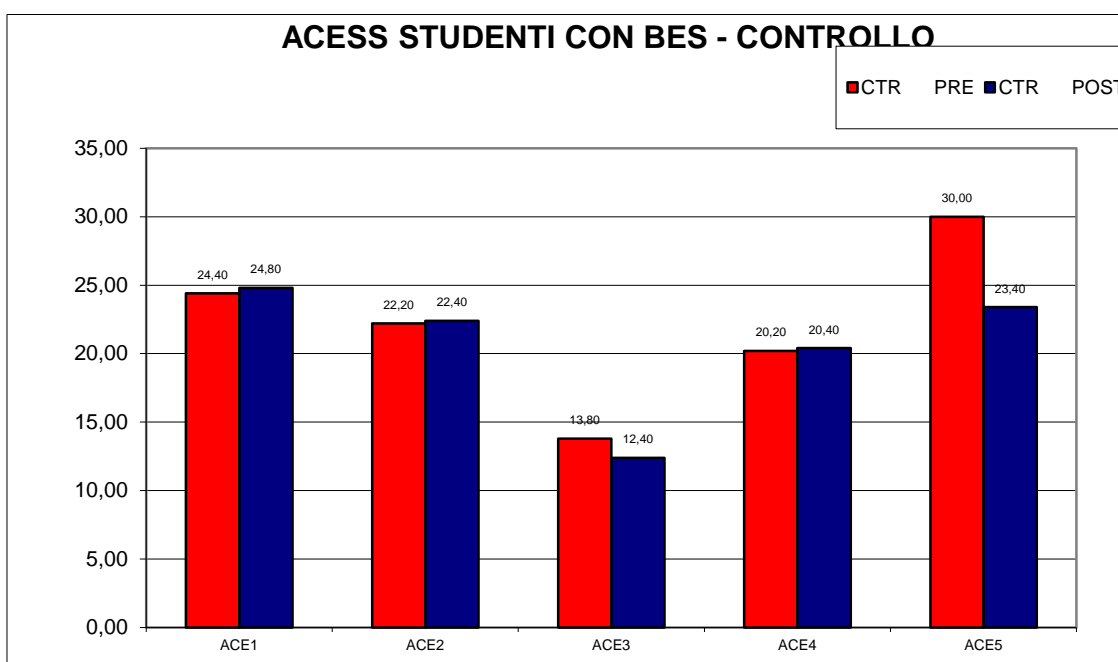
IX. FIG. 10. Istituto Sereni, TMA studenti con BES – Gruppo sperimentale



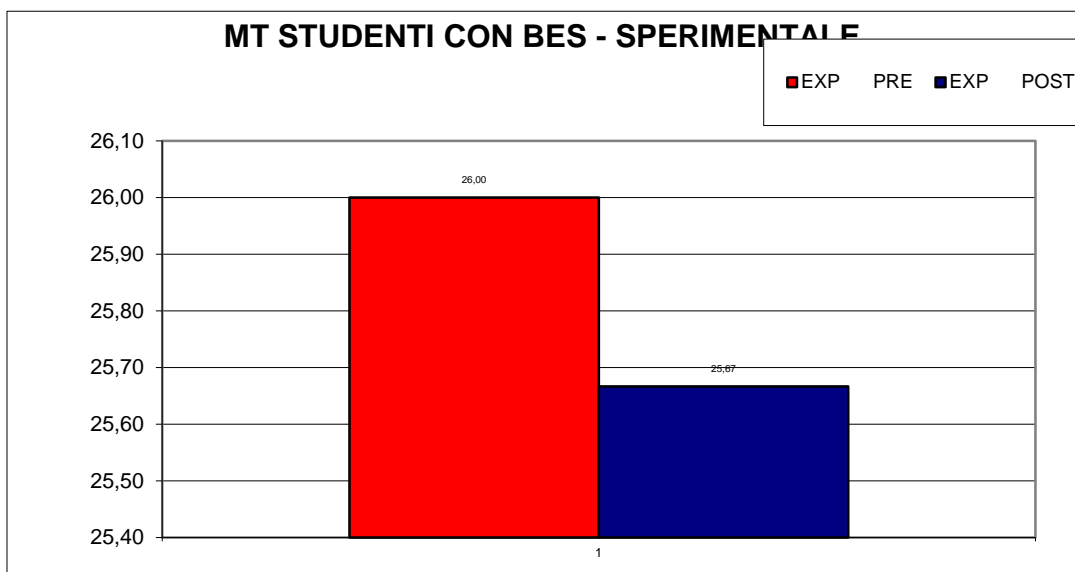
IX. FIG. 11. Istituto Sereni, TMA studenti con BES – Gruppo di controllo



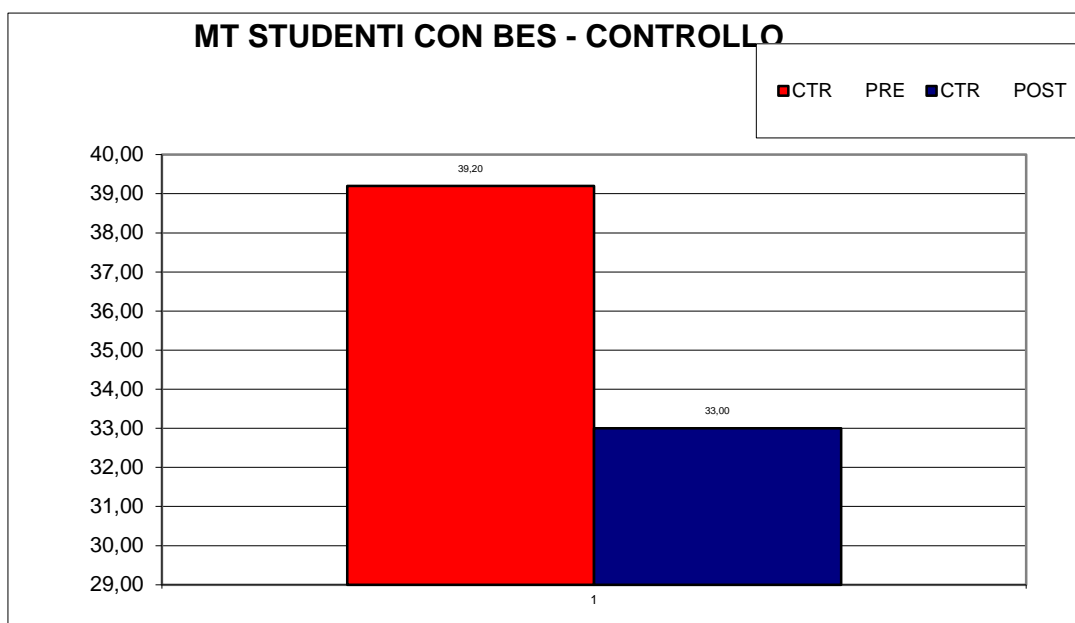
IX. FIG. 12. Istituto Sereni, ACCESS studenti con BES – Gruppo sperimentale



IX. FIG. 13. Istituto Sereni, ACCESS studenti con BES – Gruppo di controllo



IX. FIG. 14. Istituto Sereni, MT studenti con BES – Gruppo sperimentale



IX. FIG. 15. Istituto Sereni, MT studenti con BES – Gruppo di controllo

I risultati degli studenti con BES dell'Istituto "Sereni" confermano le linee di tendenza dei gruppi complessivi, sperimentali e di controllo, per quanto riguarda l'autostima e la percezione del successo scolastico. Infatti, si rileva un incremento dell'autostima scolastica nel gruppo sperimentale di studenti BES, confermato dal positivo risultato al test ACCESS sull'adattamento scolastico,

anche se gli incrementi non risultano essere significativi. Anche i valori dei TMA 2, 3 e 6 e degli ACCESS 2,3 e 5 risultano crescenti nel gruppo sperimentale mentre diversa è la situazione del gruppo di controllo nel quale si registrano tendenziali diminuzioni.

Risultano invece peggiorate le performance MT sia nel gruppo sperimentale che in quello di controllo, al termine dei sei mesi di sperimentazione, anche se in misura non significativa.

Diversi sono i risultati della scuola di base "Rosmini", dove nonostante l'ottimo livello di partenza, sia per quanto riguarda la composizione sociale, sia per le performance degli studenti alle prove nazionali di valutazione, sia per l'efficacia riconosciuta alla metodologia introdotta, si registrano modesti e contraddittori risultati della sperimentazione introdotta.

Nell'esaminare in dettaglio il quadro delineato dai risultati dei test somministrati, va premesso che il livello di partenza sia delle classi sperimentali, sia di quelle di controllo manifestava delle criticità per quanto riguarda l'autostima (test TMA). Diversa è la situazione rilevata dal test MT, per il quale i punteggi sono positivi. Questa tendenza positiva trova evidente riscontro nei risultati delle prove nazionali standardizzate che risultano nella media generale di molto superiori rispetto ai valori medi regionali e nazionali.

Passando all'analisi dei dati relativi alla primaria si rileva che per ciò che riguarda il TMA, la quarta classe sperimentale ha registrato un calo dei valori in tutte le voci del test, eccetto che per il TMA1 (interpersonale) dove l'incremento è significativo ( $p=0.01$ ) (FIG. 17); analogo comportamento ha la classe di controllo nella quale l'incremento del TMA1 non è, però, significativo. (FIGG. 16, 18, 19, 20, 21, 22).

La quinta classe sperimentale fa registrare nella seconda somministrazione del test un incremento di valore significativo relativamente al TMA1 ( $p=0.01$ ) (FIG. 17) e un incremento apprezzabile, anche se non significativo, del TMA4



(adattamento scolastico) (FIG. 20); la classe di controllo, invece, fa registrare una diminuzione significativa del TMA3 (emotività) (FIG. 19) e una riduzione rilevante, ma non significativa del TMA4 (FIG. 20).

Per ciò che riguarda le prove dell'MT, tanto nella quarta sperimentale quanto in quella di controllo non si registrano cambiamenti significativi tra la prima e la seconda somministrazione, né evidenti divari tra di esse (FIG. 23). Per quanto riguarda entrambe le quinte, invece, è apprezzabile in modo significativo il peggioramento nella comprensione del testo ( $p=0.01$  in entrambi i casi) (FIG. 24). Il peggioramento non sposta tuttavia l'appartenenza della classe sperimentale all'alto livello di partenza, mentre, per la classe di controllo si registra un posizionamento al livello inferiore.

In relazione alla secondaria di primo grado i valori di TMA rilevati nella terza sperimentale sono tutti in aumento, anche se in misura non significativa, mentre nella classe di controllo risultano prevalentemente in diminuzione, sempre in misura non significativa (FIGG. 25, 26).

Analoga situazione è rilevabile per i test ACCESS ( FIG. 27 ) .

Per ciò che riguarda l'MT, si rileva nella classe di controllo una diminuzione significativa dell'MT1 (comprensione del testo -  $p=0.02$ ); l'MT2 risulta peggiorato sia nella classe sperimentale, sia nella classe di controllo; per quanto riguarda l'MT3, la classe sperimentale registra invece un miglioramento che la colloca nel livello dell'eccellenza alla pari della classe di controllo (FIG. 28).



## ROSMINI

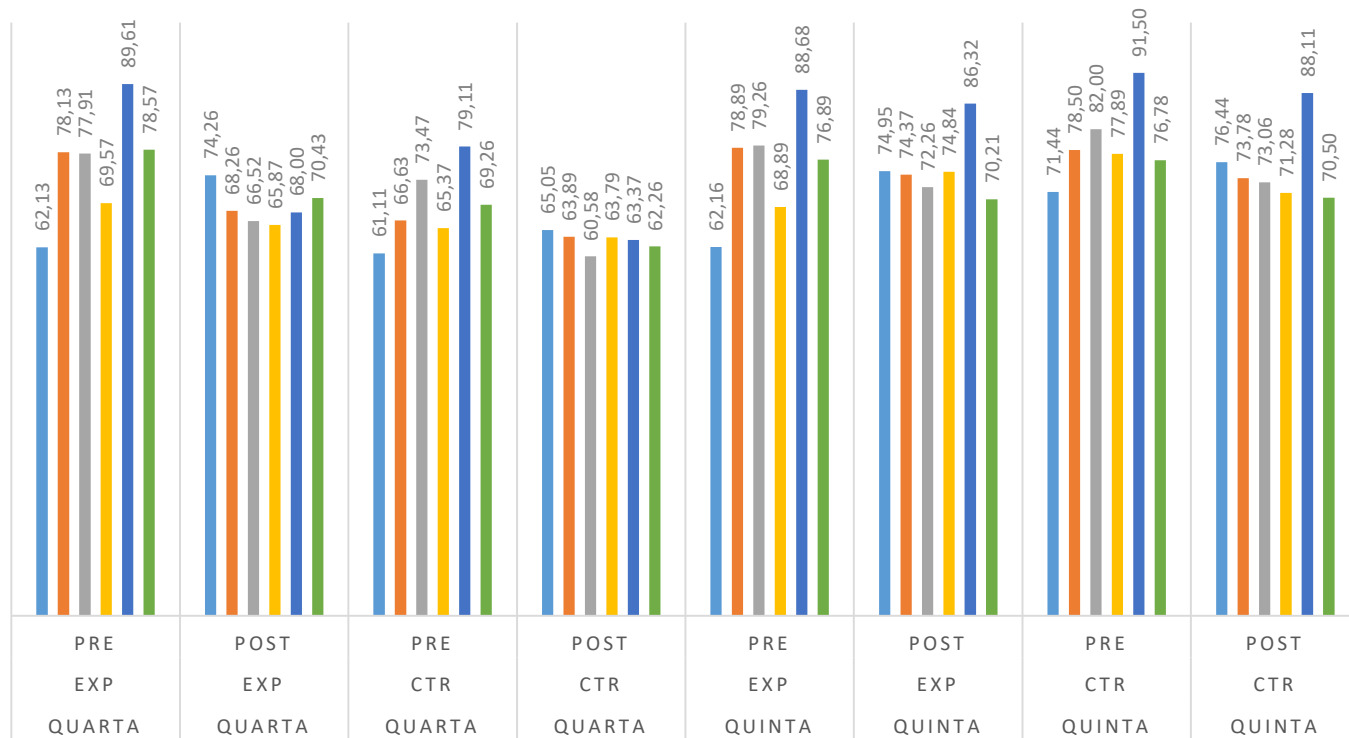
### ANALISI DESCRITTIVE

*IX- Tab.9. Scuola Rosmini. Primaria IV E V – TMA, MEDIE*

CLASSE	GRUPPO	FASE	TMA1	TMA2	TMA3	TMA4	TMA5	TMA6
QUARTA	EXP	PRE	62,13	78,13	77,91	69,57	89,61	78,57
QUARTA	EXP	POST	74,26	68,26	66,52	65,87	68,00	70,43
QUARTA	CTR	PRE	61,11	66,63	73,47	65,37	79,11	69,26
QUARTA	CTR	POST	65,05	63,89	60,58	63,79	63,37	62,26
QUINTA	EXP	PRE	62,16	78,89	79,26	68,89	88,68	76,89
QUINTA	EXP	POST	74,95	74,37	72,26	74,84	86,32	70,21
QUINTA	CTR	PRE	71,44	78,50	82,00	77,89	91,50	76,78
QUINTA	CTR	POST	76,44	73,78	73,06	71,28	88,11	70,50

## IV, V - TMA

■ TMA1\_1  
 ■ TMA2\_1  
 ■ TMA3\_1  
 ■ TMA4\_1  
 ■ TMA5\_1  
 ■ TMA6\_1



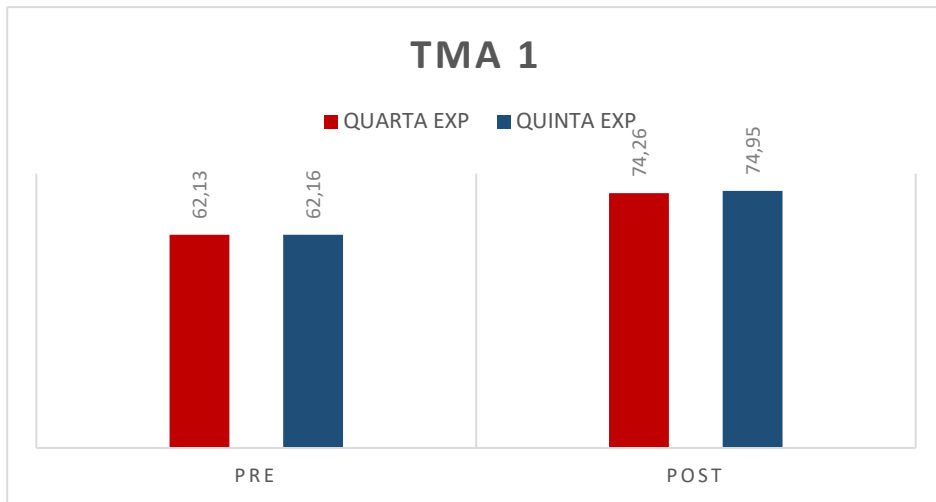
IX. FIG. 16. Scuola Rosmini, TMA

IX- Tab.10. Scuola Rosmini. Primaria IV E V – TMA, DEVIAZIONI STANDARD

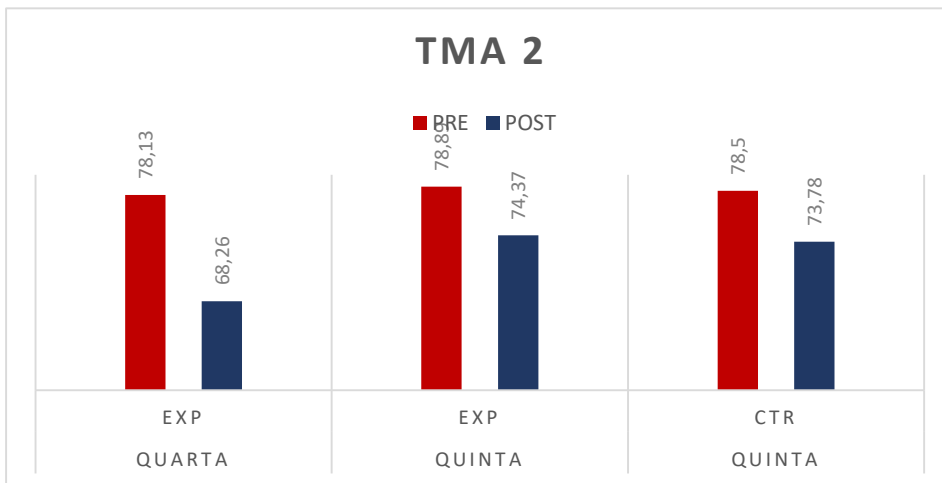
CLASSE	GRUPPO	FASE	TMA1	TMA2	TMA3	TMA4	TMA5	TMA6
QUARTA	EXP	PRE	5,50	10,49	10,48	5,47	8,60	9,50
QUARTA	EXP	POST	10,81	14,44	11,75	6,20	12,01	8,94
QUARTA	CTR	PRE	7,26	19,29	10,35	18,21	23,64	18,42
QUARTA	CTR	POST	11,03	7,57	5,84	5,85	7,73	3,71
QUINTA	EXP	PRE	6,41	7,31	8,18	8,33	8,65	11,53
QUINTA	EXP	POST	12,32	10,18	13,77	12,34	12,94	14,47
QUINTA	CTR	PRE	12,48	11,03	13,08	13,84	7,88	12,65
QUINTA	CTR	POST	6,12	9,01	13,07	8,05	9,37	11,25

IX- Tab.11. Scuola Rosmini. Primaria IV E V – TMA EVIDENZE

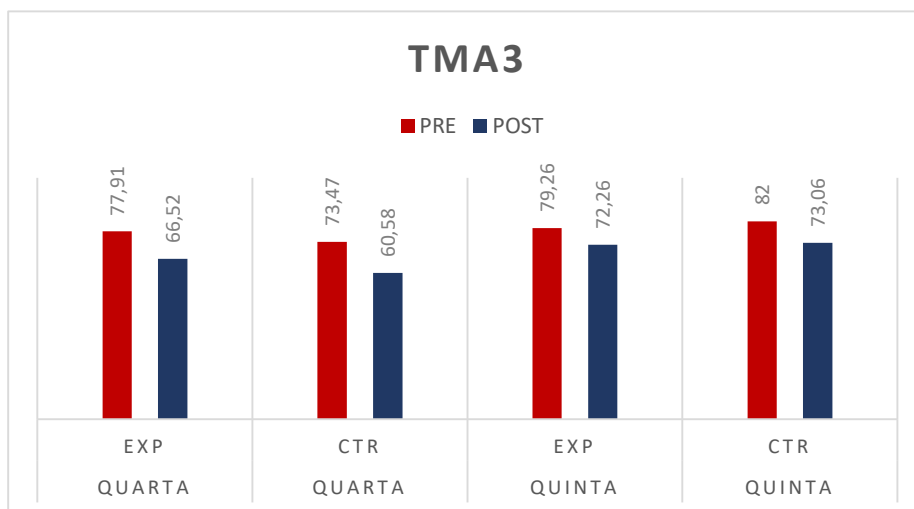
SUBTEST	CLASSE	COMPORAMENTO	VALORI	SIGNIFICATIVITA
TMA1	QUARTA EXP	INCREMENTO	Da 62.13 a 74.26	P=0.00
TMA1	QUINTA EXP	INCREMENTO	Da 62.16 a 74.95	P=0.00
TMA2	QUARTA EXP	DIMINUZIONE	Da 78.13 a 68.26	P=0.01
TMA2	QUINTA EXP	DIMINUZIONE	Da 78.89 a 74.37	n.s.
TMA2	QUINTA CTR	DIMINUZIONE	Da 78.50 a 73.78	n.s.
TMA3	QUARTA EXP	DIMINUZIONE	Da 77.91 a 66.52	P=0.00
TMA3	QUARTA CTR	DIMINUZIONE	Da 73.47 a 60.58	P= 0.00
TMA3	QUINTA EXP	DIMINUZIONE	Da 79.26 a 72.26	P= 0.05
TMA3	QUINTA CTR	DIMINUZIONE	Da 82.00 a 73.06	P=0.02
TMA4	QUINTA EXP	INCREMENTO	Da 68.89 a 74.84	P=0.08
TMA4	QUINTA CTR	DIMINUZIONE	Da 77.89 a 71.28	P=0.06
TMA5	QUARTA EXP	DIMINUZIONE	Da 89.61 a 68.00	P=0.00
TMA5	QUARTA CTR	DIMINUZIONE	Da 79.11 a 63.37	P=0.00
TMA6	QUARTA EXP	DIMINUZIONE	Da 78.57 a 70.43	P=0.02
TMA6	QUARTA CTR	DIMINUZIONE	Da 69.26 a 62.26	P=0.07



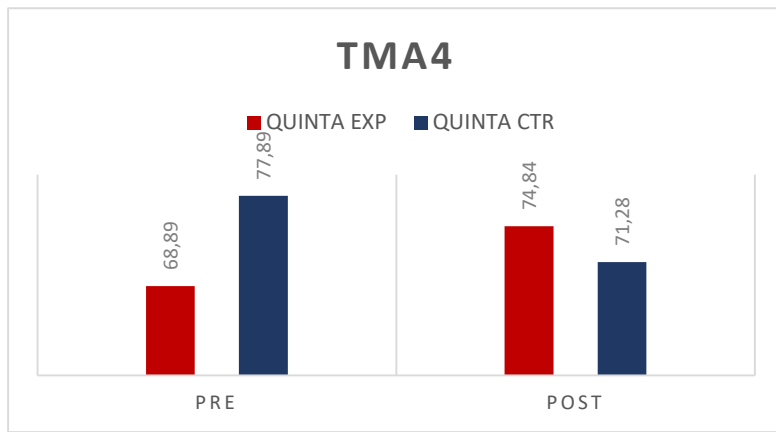
IX. FIG. 17. Scuola Rosmini, TMA EVIDENZE



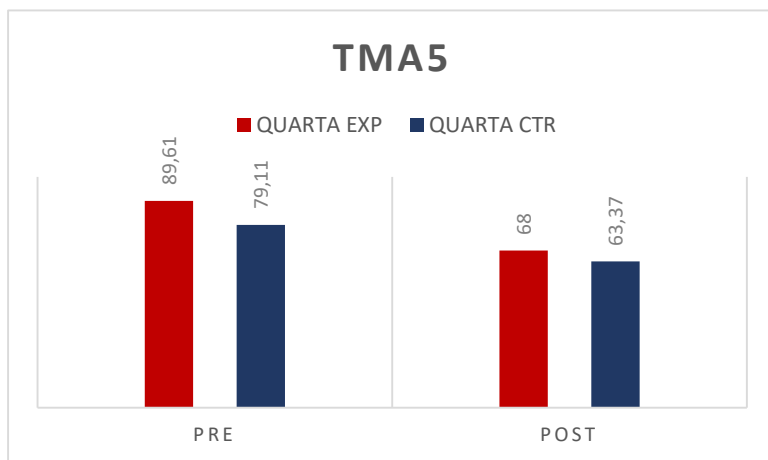
IX. FIG. 18. Scuola Rosmini, TMA EVIDENZE



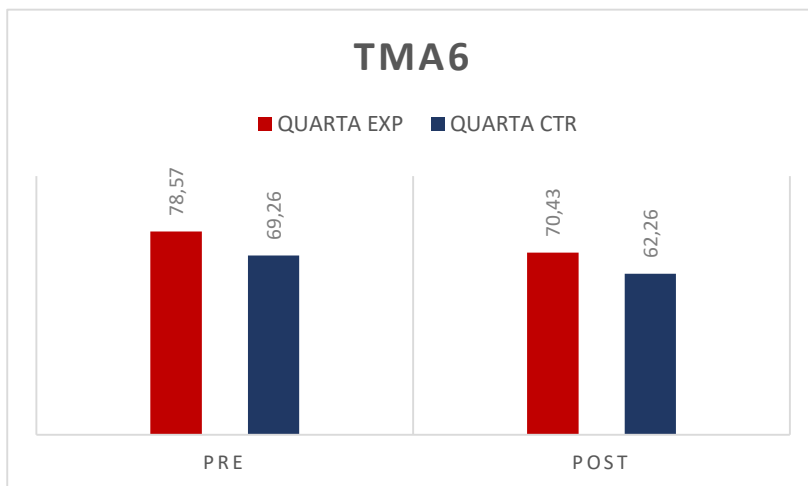
IX. FIG. 19. Scuola Rosmini, TMA EVIDENZE



IX. FIG. 20. Scuola Rosmini, TMA EVIDENZE



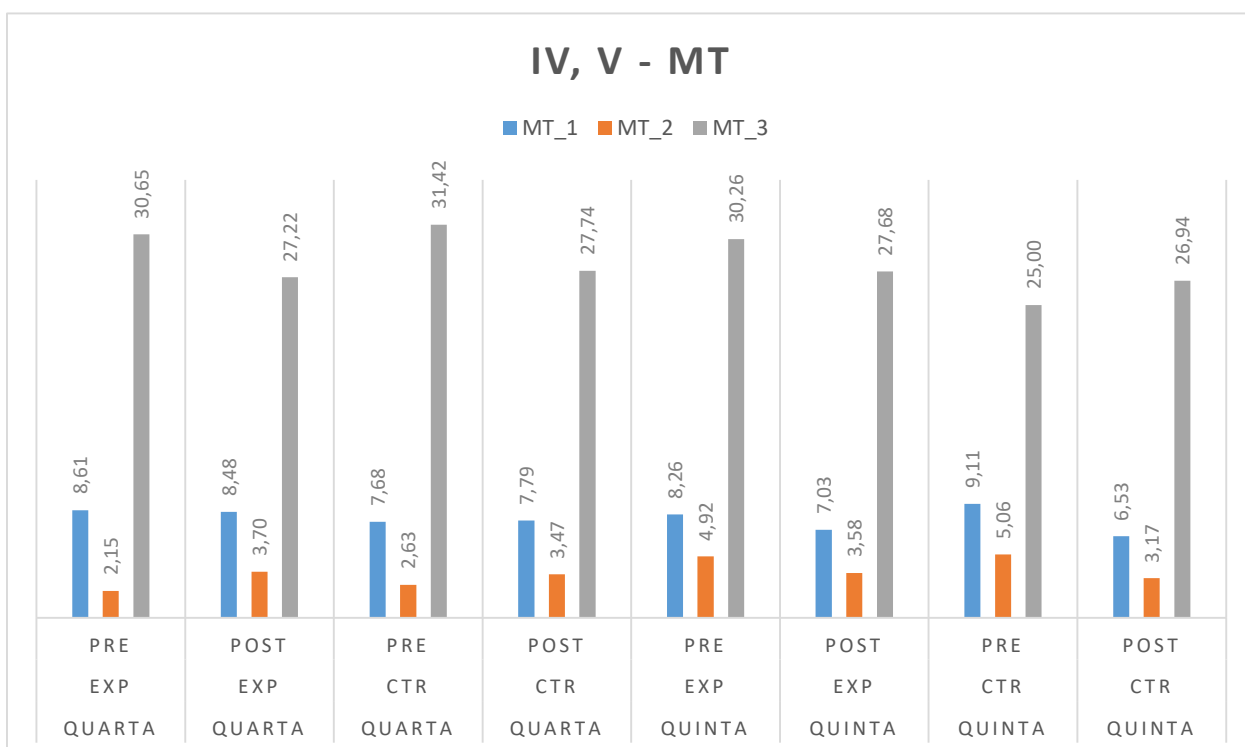
IX. FIG. 21. Scuola Rosmini, TMA EVIDENZE



IX. FIG. 22. Scuola Rosmini, TMA EVIDENZE

IX- Tab.12. Scuola Rosmini. Primaria IV E V – MT, MEDIE

CLASSE	GRUPPO	FASE	MT_1	MT_2	MT_3
QUARTA	EXP	PRE	8,61	2,15	30,65
QUARTA	EXP	POST	8,48	3,70	27,22
QUARTA	CTR	PRE	7,68	2,63	31,42
QUARTA	CTR	POST	7,79	3,47	27,74
QUINTA	EXP	PRE	8,26	4,92	30,26
QUINTA	EXP	POST	7,03	3,58	27,68
QUINTA	CTR	PRE	9,11	5,06	25,00
QUINTA	CTR	POST	6,53	3,17	26,94



IX. FIG. 23. Scuola Rosmini, MT

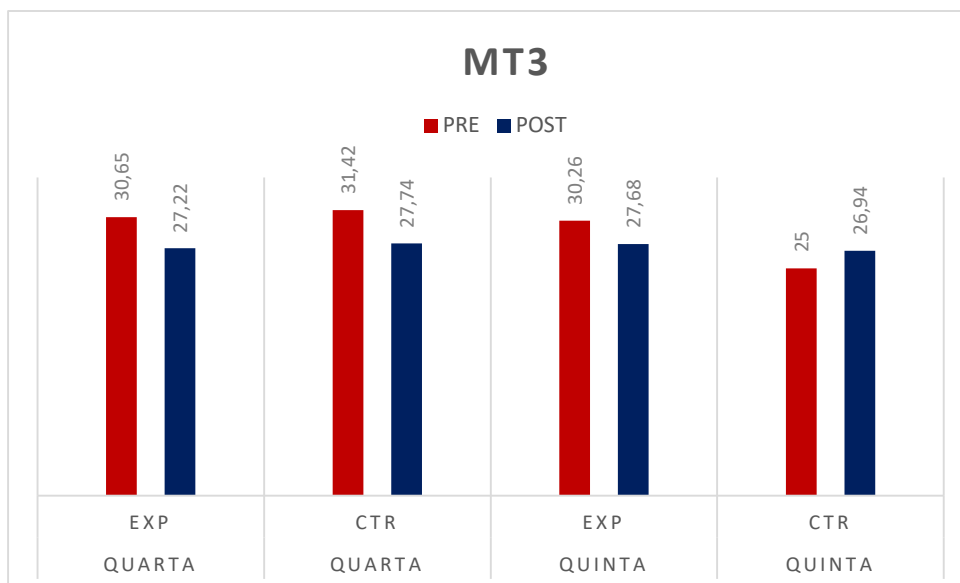


*IX- Tab.13. Scuola Rosmini. Primaria IV E V – MT, DEVIAZIONI STANDARD*

CLASSE	GRUPPO	FASE	MT_1	MT_2	MT_3
QUARTA	EXP	PRE	MT_1	MT_2	MT_3
QUARTA	EXP	POST	1,23	1,79	6,12
QUARTA	CTR	PRE	1,13	3,13	8,70
QUARTA	CTR	POST	1,95	3,81	7,91
QUINTA	EXP	PRE	1,93	3,58	8,20
QUINTA	EXP	POST	1,97	5,19	14,92
QUINTA	CTR	PRE	1,57	5,07	5,60
QUINTA	CTR	POST	0,76	2,62	3,76

*IX- Tab.14. Scuola Rosmini. Primaria IV E V – MT3, EVIDENZE*

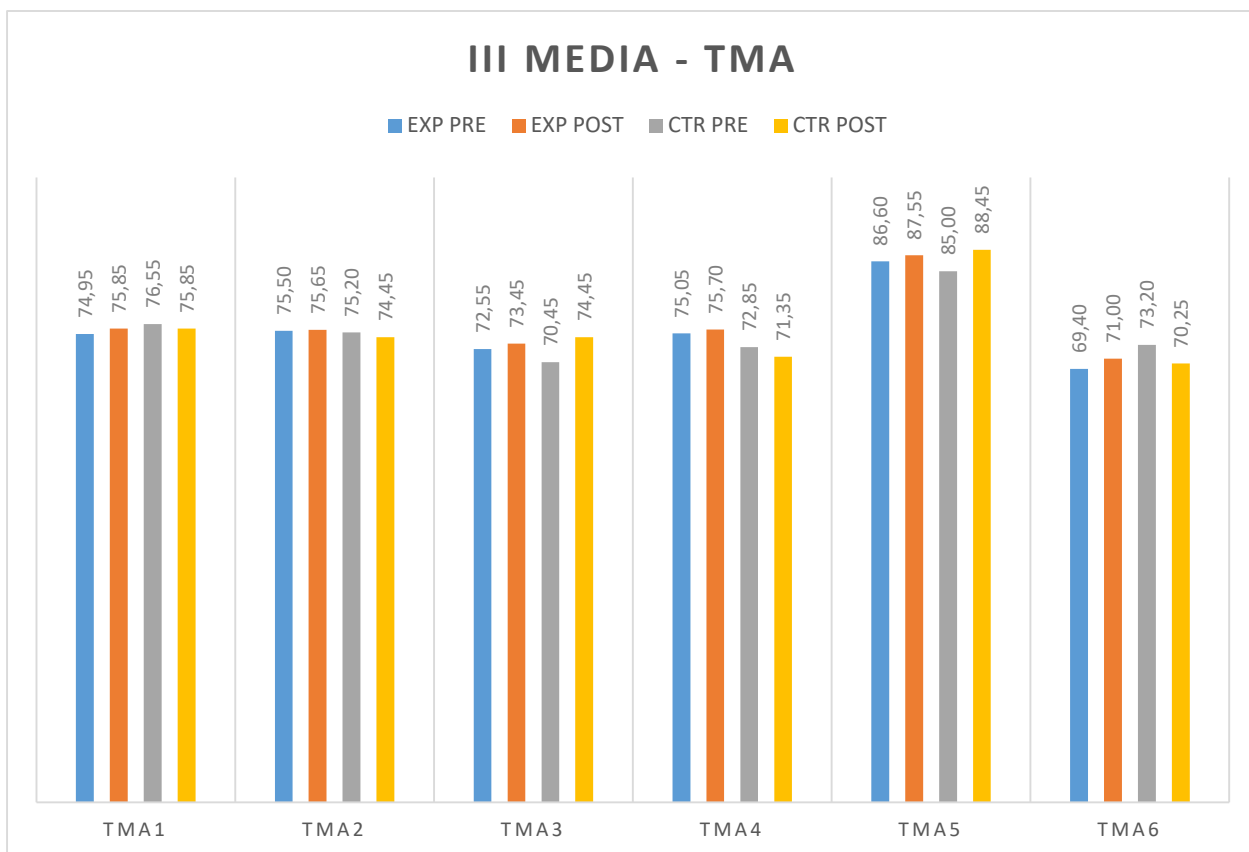
CLASSE	COMPORAMENTO	VALORI	SIGNIFICATIVITA'
QUARTA EXP	DIMINUZIONE	Da 30.65 a 27.22	P=0.02
QUARTA CTR	DIMINUZIONE	Da 31.42 a 27.74	P=0.02
QUINTA EXP	DIMINUZIONE	Da 30.26 a 27.68	n.s.
QUINTA CTR	AUMENTA	Da 25.00 a 26.94	n.s.



IX. FIG. 24. Scuola Rosmini, MT EVIDENZE

IX- Tab.15. Scuola Rosmini. III MEDIA. TMA, MEDIE

GRUPPO	FASE	TMA1	TMA2	TMA3	TMA4	TMA5	TMA6
EXP	PRE	74,95	75,50	72,55	75,05	86,60	69,40
EXP	POST	75,85	75,65	73,45	75,70	87,55	71,00
CTR	PRE	76,55	75,20	70,45	72,85	85,00	73,20
CTR	POST	75,85	74,45	74,45	71,35	88,45	70,25



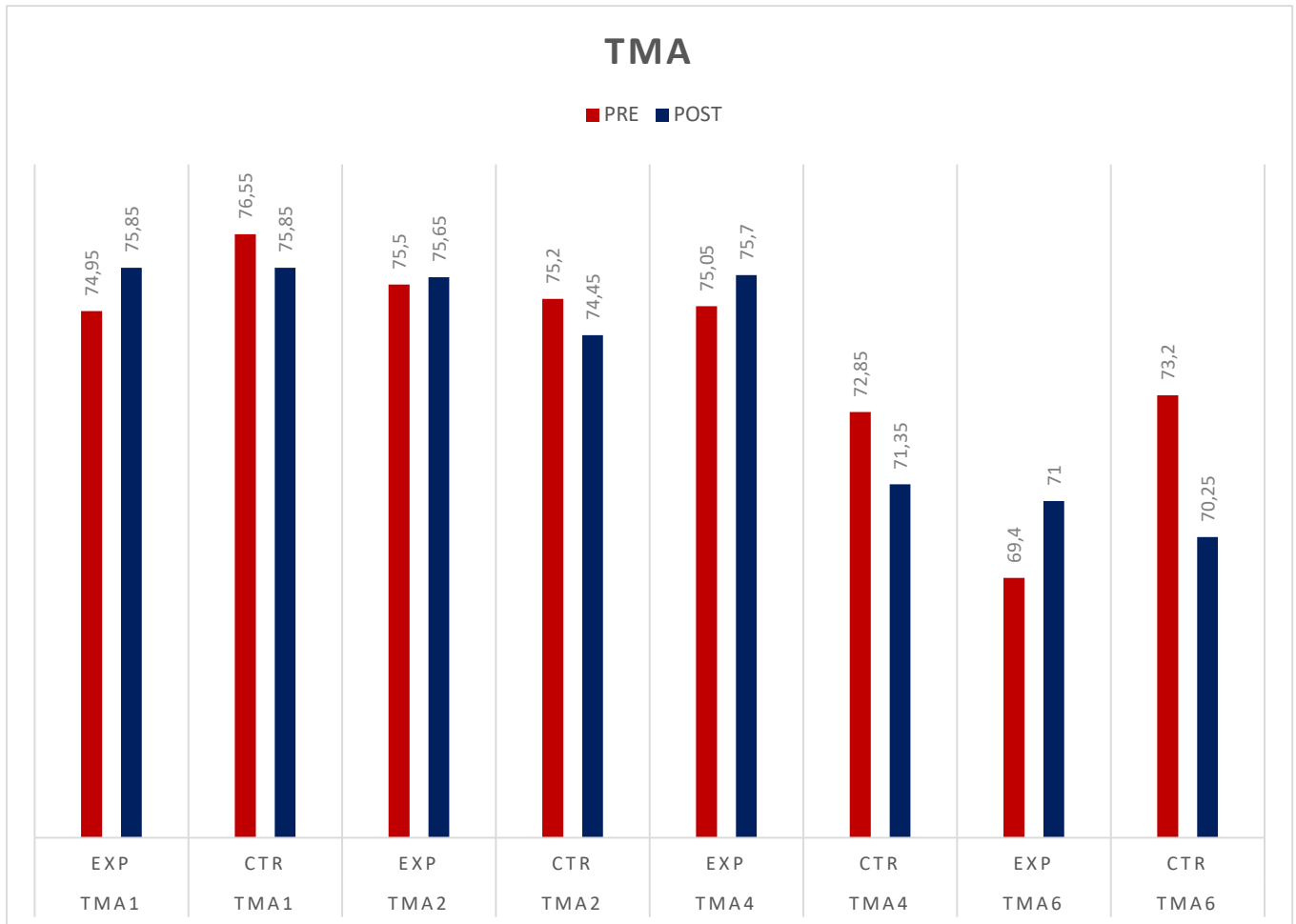
IX. FIG. 25. Scuola Rosmini, III Media – TMA, medie

IX- Tab.16. Scuola Rosmini. III MEDIA. TMA, DEVIAZIONI STANDARD

GRUPPO	FASE	TMA1	TMA2	TMA3	TMA4	TMA5	TMA6
EXP	PRE	13,41	9,96	13,05	11,59	11,53	14,50
EXP	POST	12,55	10,43	14,00	12,10	12,47	14,43
CTR	PRE	8,48	9,51	14,10	10,79	11,40	14,45
CTR	POST	6,52	8,71	12,91	9,74	9,40	13,21

*IX- Tab.17. Scuola Rosmini. III MEDIA. TMA, EVIDENZE*

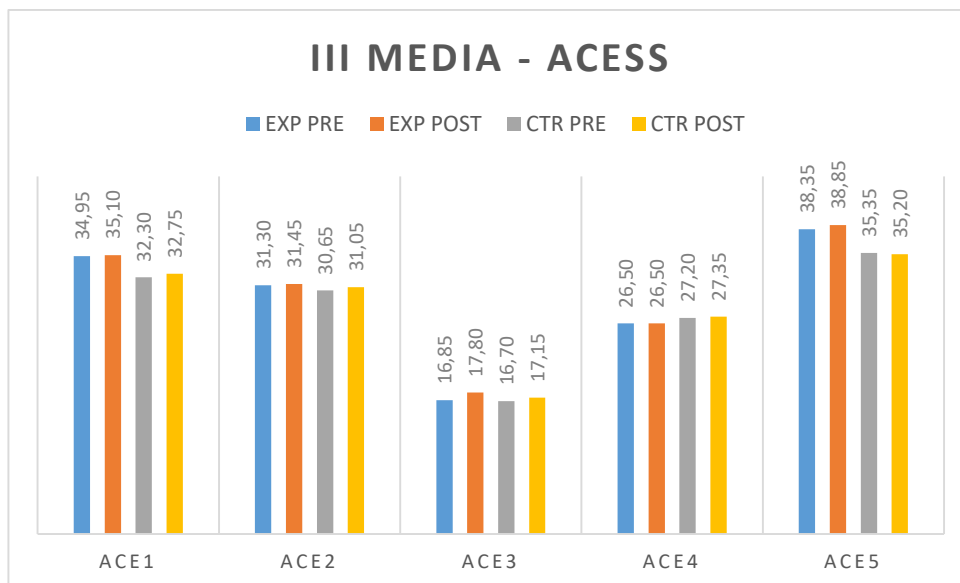
<b>SUBTEST</b>	<b>COMPORTAMENTO</b>	<b>VALORI</b>	<b>SIGNIFICATIVITA'</b>
<b>TMA1 EXP</b>	<b>INCREMENTO</b>	Da 74.95 a 75.85	<b>n.s.</b>
<b>TMA1 CTR</b>	<b>DIMINUZIONE</b>	Da 76.55 a 75.85	<b>n.s.</b>
<b>TMA2 EXP</b>	<b>INCREMENTO</b>	DA 75.05 A 75.65	<b>n.s.</b>
<b>TMA2 CTR</b>	<b>DIMINUZIONE</b>	Da 75.20 a 74.45	<b>n.s.</b>
<b>TMA5 EXP</b>	<b>INCREMENTO</b>	Da 75.05 a 75.70	<b>n.s.</b>
<b>TMA5 CTR</b>	<b>DIMINUZIONE</b>	da 72.85 a 71.35	<b>n.s.</b>
<b>TMA6 EXP</b>	<b>INCREMENTO</b>	Da 69.40 a 71.00	<b>n.s.</b>
<b>TMA6 CTR</b>	<b>DIMINUZIONE</b>	Da 73.20 a 70.25	<b>n.s.</b>



IX. FIG. 26. Scuola Rosmini, III Media – TMA, evidenze

IX- Tab.18. Scuola Rosmini. III MEDIA. ACCESS, MEDIE

GRUPPO	FASE	ACE1	ACE2	ACE3	ACE4	ACE5
EXP	PRE	34,95	31,30	16,85	26,50	38,35
EXP	POST	35,10	31,45	17,80	26,50	38,85
CTR	PRE	32,30	30,65	16,70	27,20	35,35
CTR	POST	32,75	31,05	17,15	27,35	35,20



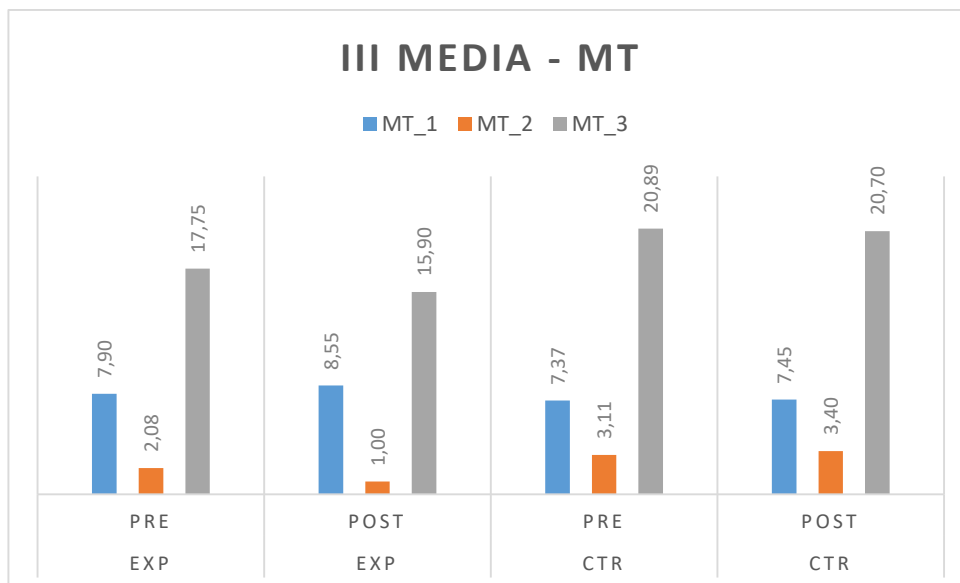
IX. FIG. 27. Scuola Rosmini, III Media – ACCESS, medie

IX- Tab.19. Scuola Rosmini. III MEDIA. ACCESS, DEVIAZIONI STANDARD

GRUPPO	FASE	ACE1	ACE2	ACE3	ACE4	ACE5
EXP	PRE	6,24	6,49	4,70	4,32	4,64
EXP	POST	6,31	6,40	4,72	4,55	5,02
CTR	PRE	5,49	5,16	4,12	2,97	4,67
CTR	POST	5,45	4,90	4,30	3,05	4,79

IX- Tab.20. Scuola Rosmini. III MEDIA. MT, MEDIE

GRUPPO	FASE	MT_1	MT_2	MT_3
EXP	PRE	7,90	2,08	17,75
EXP	POST	8,55	1,00	15,90
CTR	PRE	7,37	3,11	20,89
CTR	POST	7,45	3,40	20,70



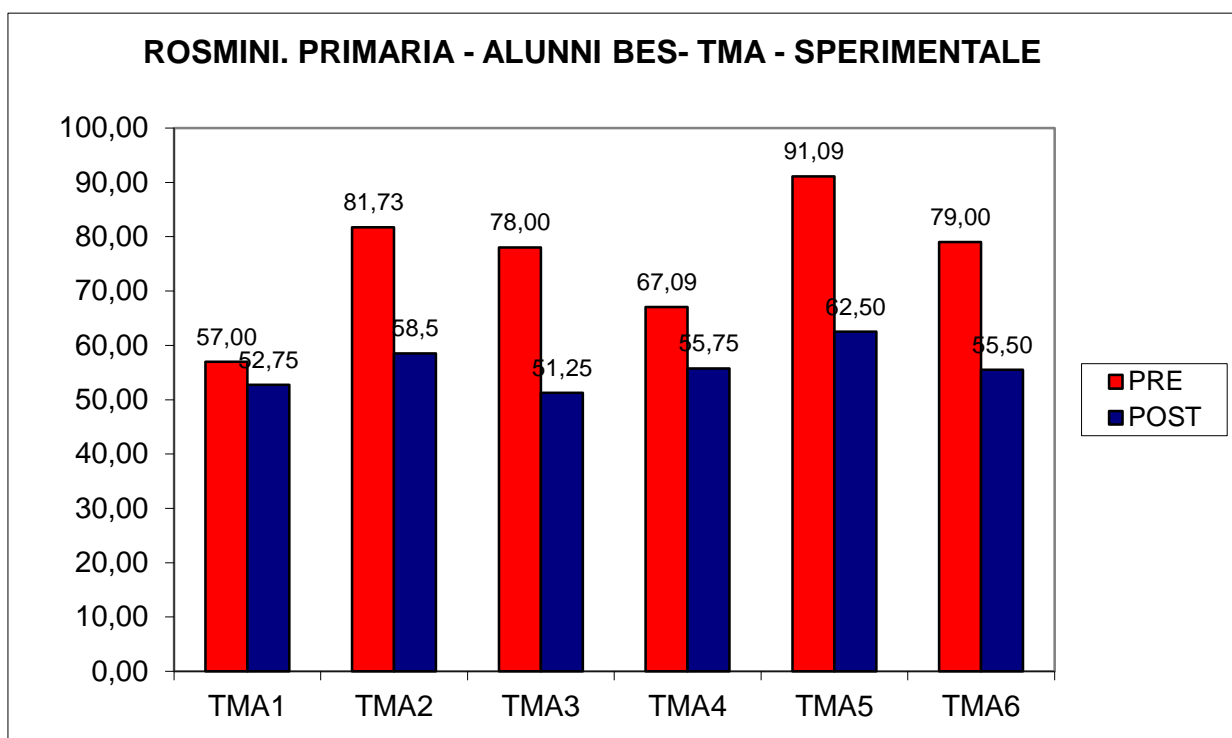
IX. FIG. 28. Scuola Rosmini, III Media – MT, medie

IX- Tab.20. Scuola Rosmini. III MEDIA. MT, DEVIAZIONI STANDARD

GRUPPO	FASE	MT_1	MT_2	MT_3
EXP	PRE	1,89	2,60	2,59
EXP	POST	1,32	1,49	2,20
CTR	PRE	1,42	3,00	4,19
CTR	POST	1,43	3,20	4,17

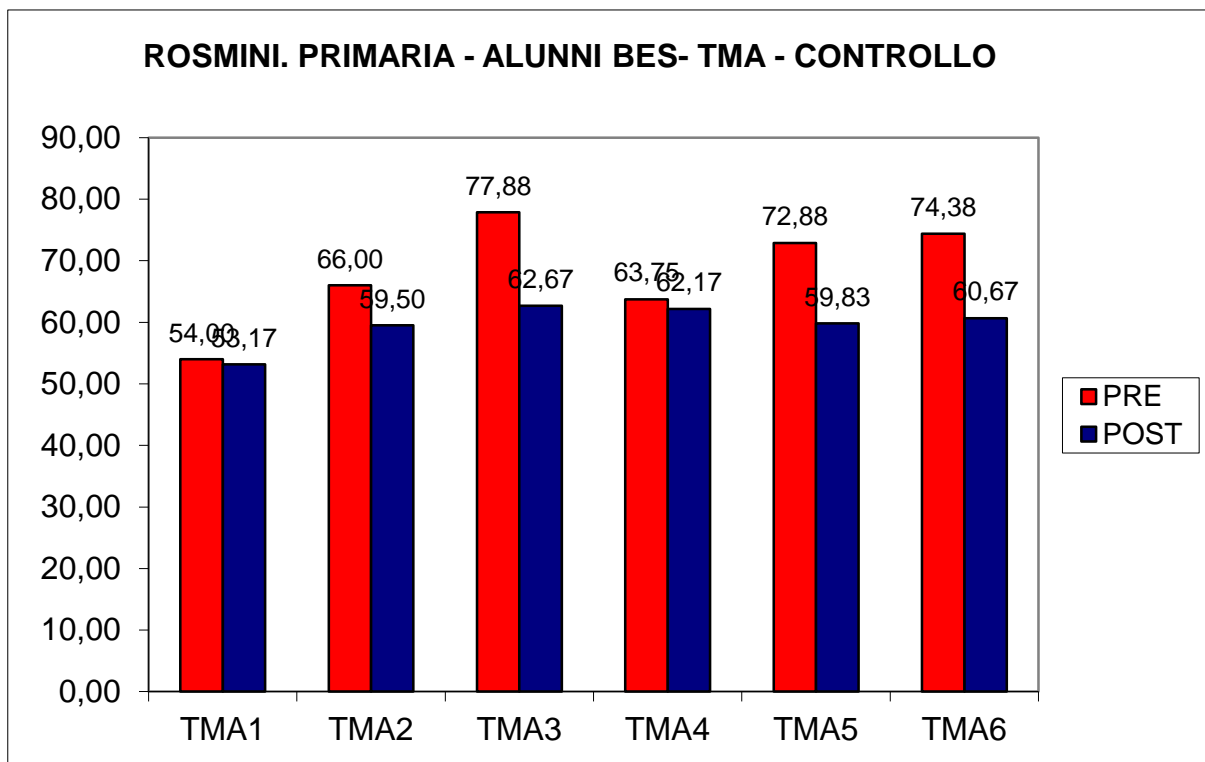
IX- Tab.21. Scuola Rosmini. III MEDIA. MT, EVIDENZE

SUBTEST	GRUPPO	COMPORTAMENTO	VALORI	SIGNIFICATIVITA'
MT1	EXP	INCREMENTO	Da 7.90 a 8.55	n.s.
MT1	CTR	INCREMENTO	Da 7.37 a 7.45	n.s.
MT2	EXP	DIMINUZIONE	Da 2.08 a 1.00	n.s.
MT2	CTR	INCREMENTO	Da 3.11 a 3.40	n.s.
MT3	EXP	DIMINUZIONE	Da 17.75 a 15.90	P=0.02
MT3	CTR	DIMINUZIONE	Da 20.89 a 20.70	n.s.

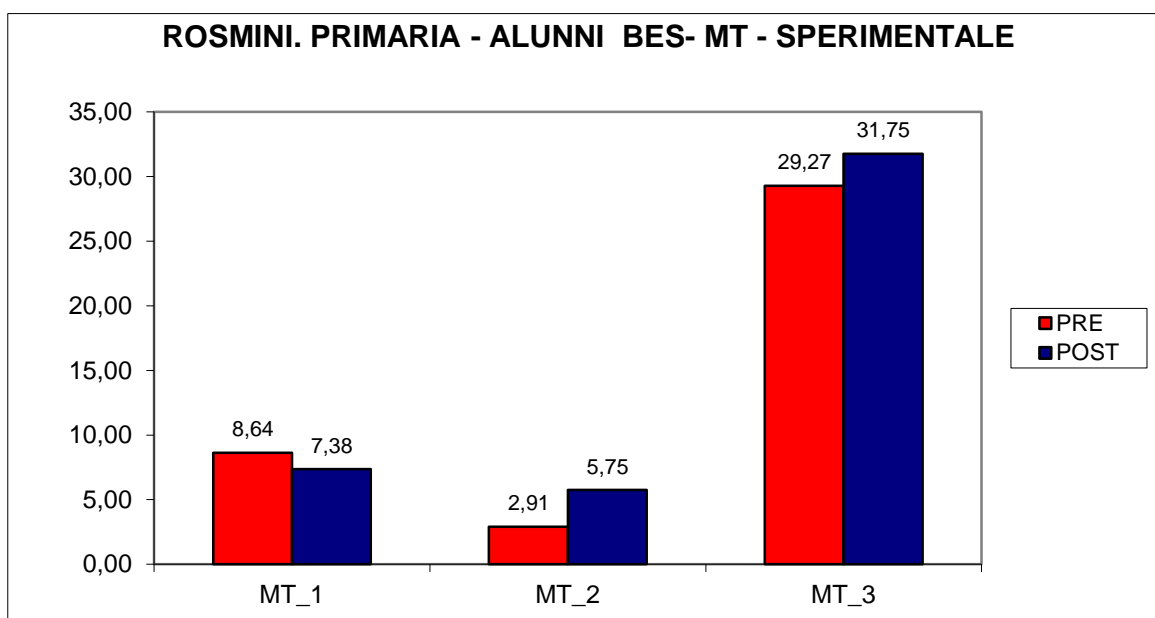


IX. FIG. 29. Scuola Rosmini, alunni con BES primaria gruppo sperimentale – TMA

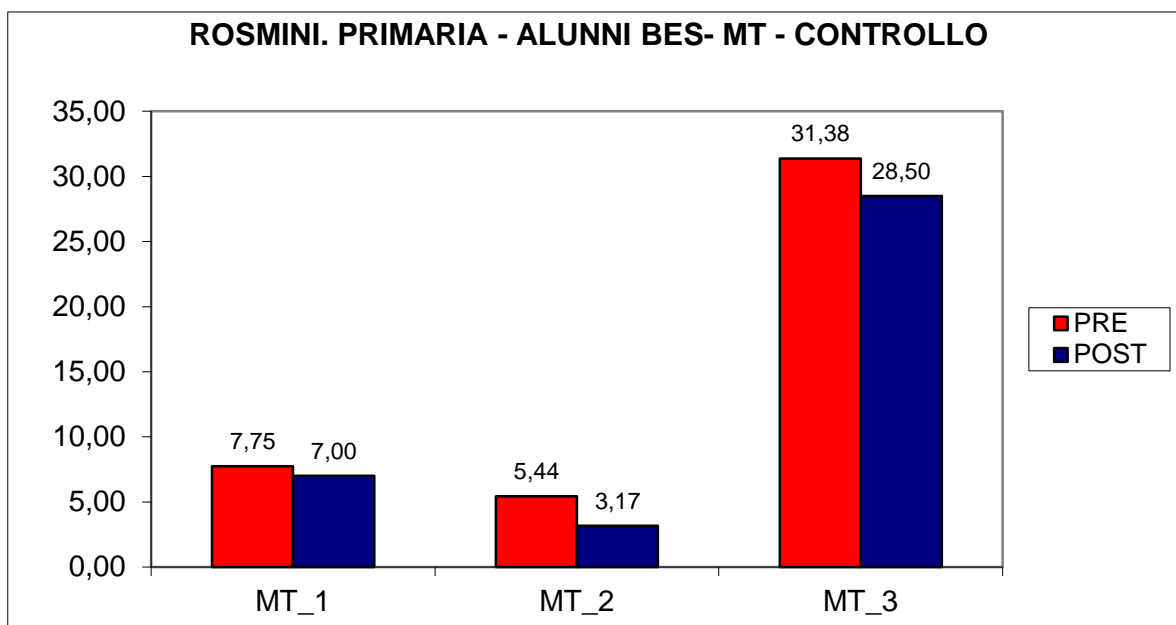




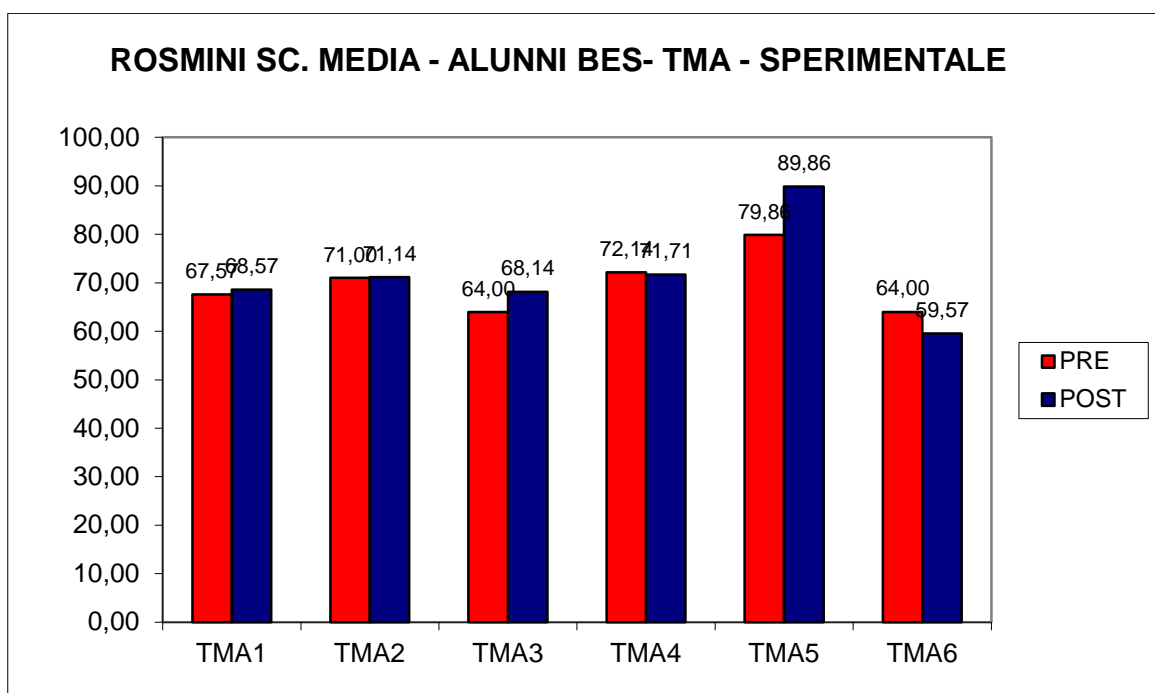
IX. FIG. 30. Scuola Rosmini, alunni con BES primaria gruppo di controllo - TMA



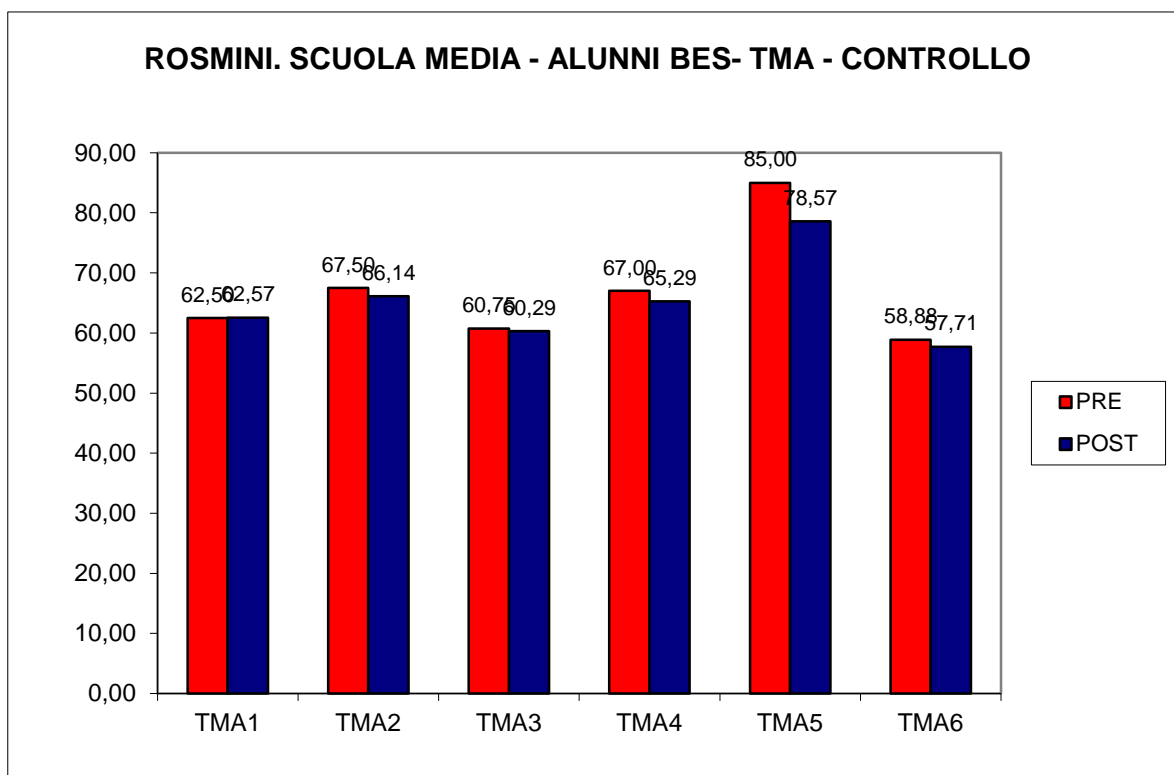
IX. FIG. 31. Scuola Rosmini, alunni con BES primaria gruppo sperimentale – MT



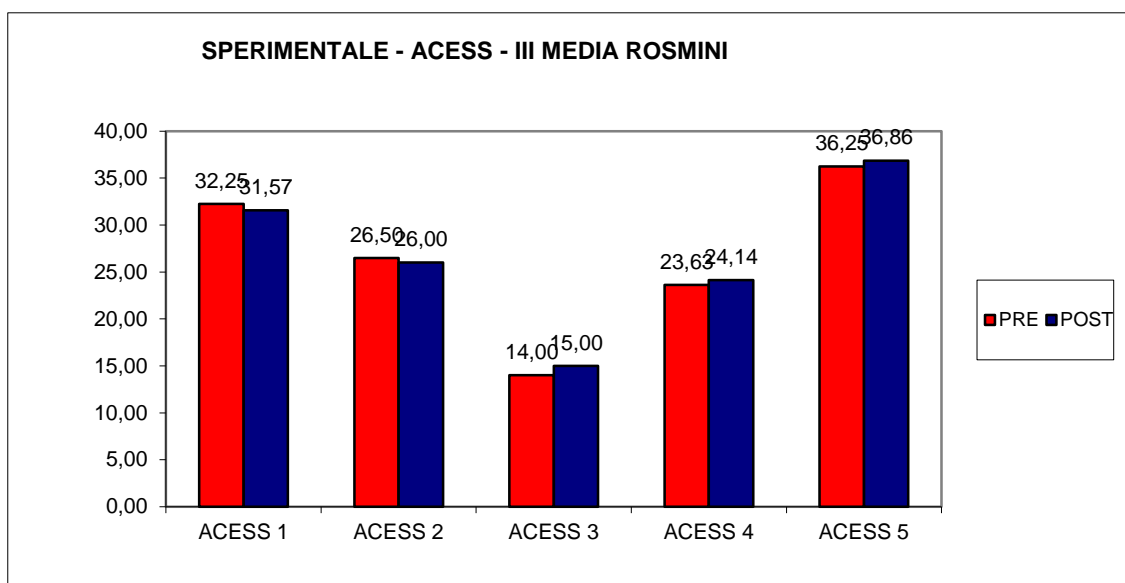
IX. FIG. 32. Scuola Rosmini, alunni con BES primaria gruppo di controllo - MT



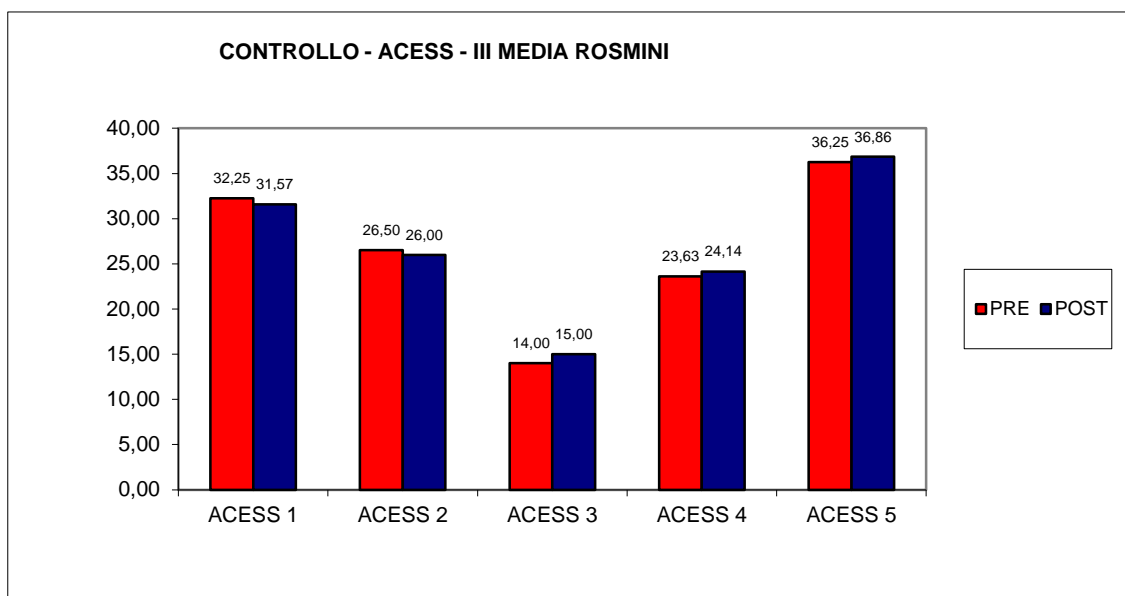
IX. FIG. 33. Scuola Rosmini, alunni con BES scuola media gruppo sperimentale - TMA



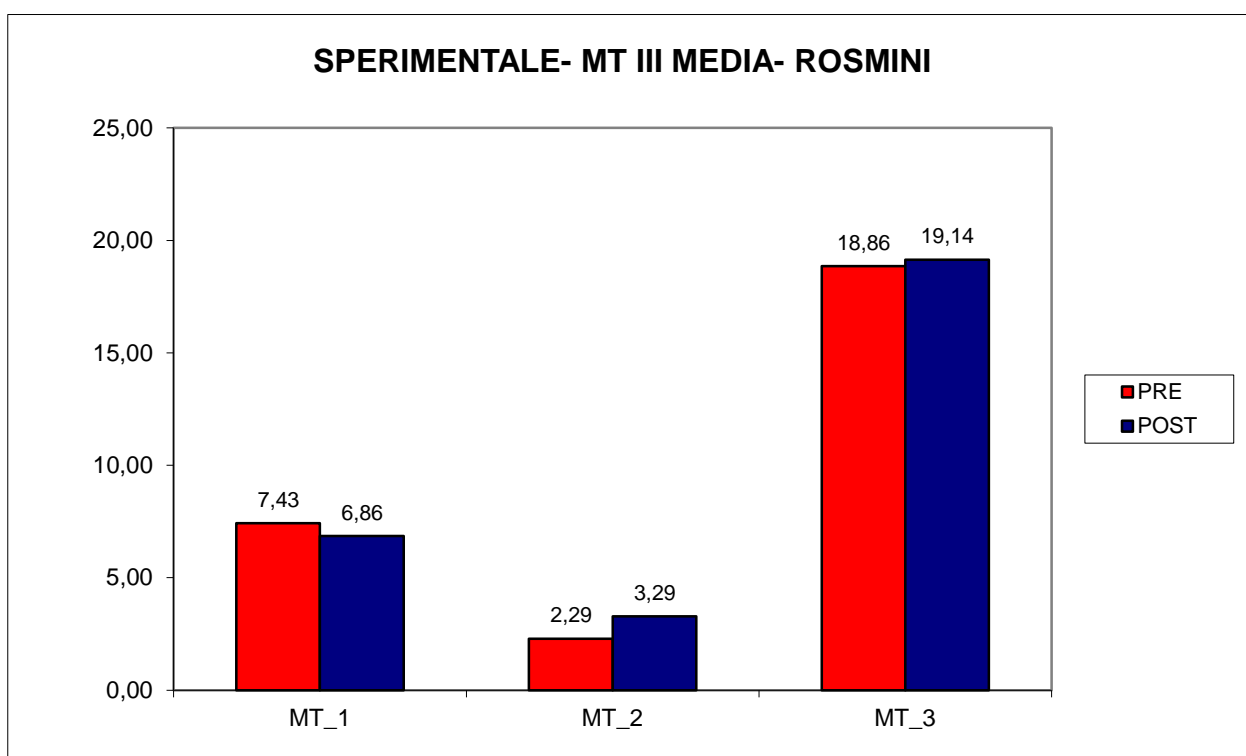
IX. FIG. 34. Scuola Rosmini, alunni con BES scuola media gruppo di controllo - TMA



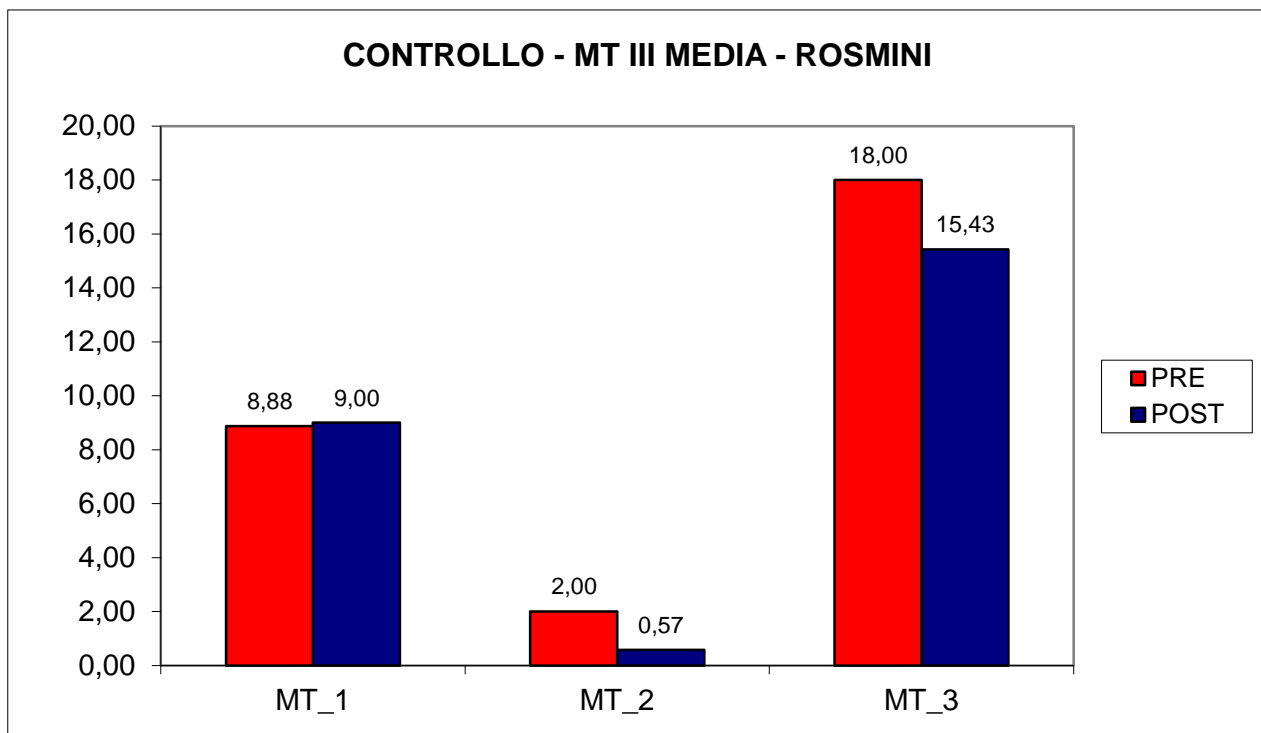
IX. FIG. 35. Scuola Rosmini, alunni con BES scuola media gruppo sperimentale - ACCESS



*IX. FIG. 36. Scuola Rosmini, alunni con BES scuola media gruppo di controllo - ACCESS*



*IX. FIG. 37. Scuola Rosmini, alunni con BES scuola media gruppo sperimentale – MT*



*IX. FIG. 38. Scuola Rosmini, alunni con BES scuola media gruppo di controllo - MT*

I dati relativi agli alunni con disabilità e altri BES della primaria evidenziano una diminuzione di tutti i valori di TMA, sia nel gruppo sperimentale che in quello di controllo, anche se le variazioni non risultano significative. (FIGG. 29 e 30).

Per ciò che riguarda le prove dell'MT1, relativo alla comprensione del testo, tanto nel gruppo sperimentale quanto in quello di controllo non si registrano cambiamenti significativi tra la prima e la seconda somministrazione, né evidenti divari tra di esse. I valori di MT2 e di MT3 diminuiscono invece nel gruppo sperimentale mentre aumentano leggermente in quello di controllo, evidenziando una miglioramento nella performance del gruppo sperimentale, anche se non significativo. (FIGG. 31 e 32).

In relazione alla secondaria di primo grado i valori di TMA rilevati nel gruppo sperimentale sono quasi tutti in aumento, anche se in misura non significativa, mentre nel gruppo di controllo risultano prevalentemente in diminuzione, sempre in misura non significativa (FIGG. 33, 34).

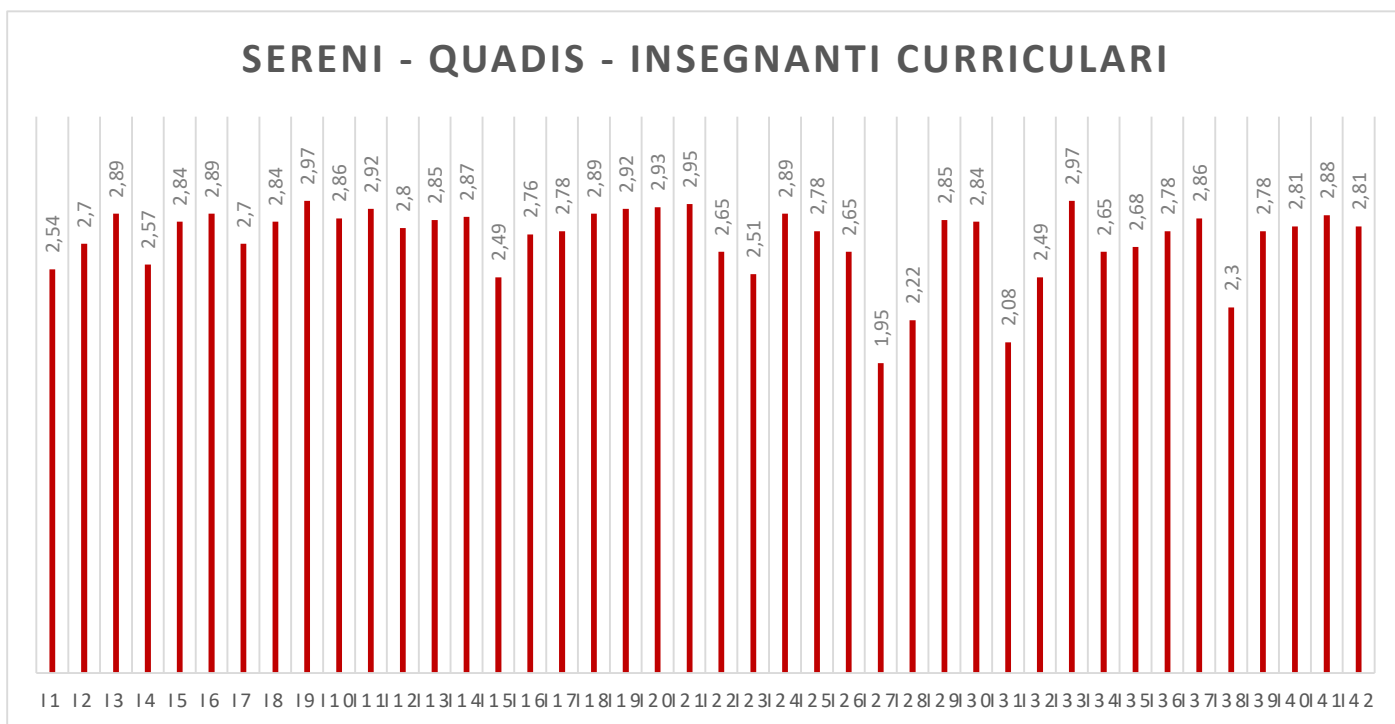
Analoga situazione è rilevabile per i test ACCESS ( FIGG. 35, 36) .

Per ciò che riguarda l'MT, si rileva solo nella rapidità della lettura (MT3) un miglioramento della performance nel gruppo sperimentale (FIG. 37) . La situazione è invertita nel gruppo di controllo, nel quale migliora la comprensione del testo (MT1) e la correttezza (MT2) (FIG. 38).

## RISULTATI QUADIS

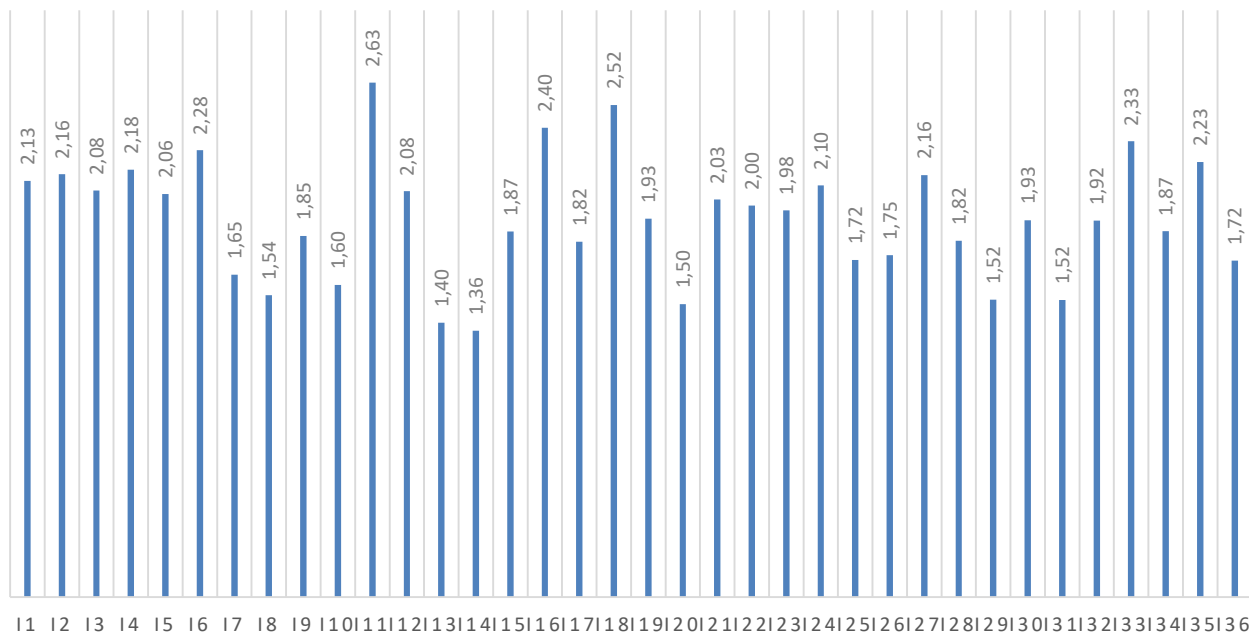
All'istituto superiore "Sereni" i giudizi "molto positivi" su tutti gli item QUADIS sottoposti sono nettamente prevalenti in tutte le categorie di intervistati.

Il questionario chiede di dichiarare il proprio accordo o disaccordo con le affermazioni riportate, graduando su 4 punteggi, da 3, massimo accordo, a 0, nessun accordo. Le medie relative agli item del questionario evidenziano valori molto alti sulla maggior parte delle risposte. Questi valori medi positivi sono resi più significativi in presenza di un'Alfa di Cronbach che evidenzia alta coesione e affidabilità dei dati.



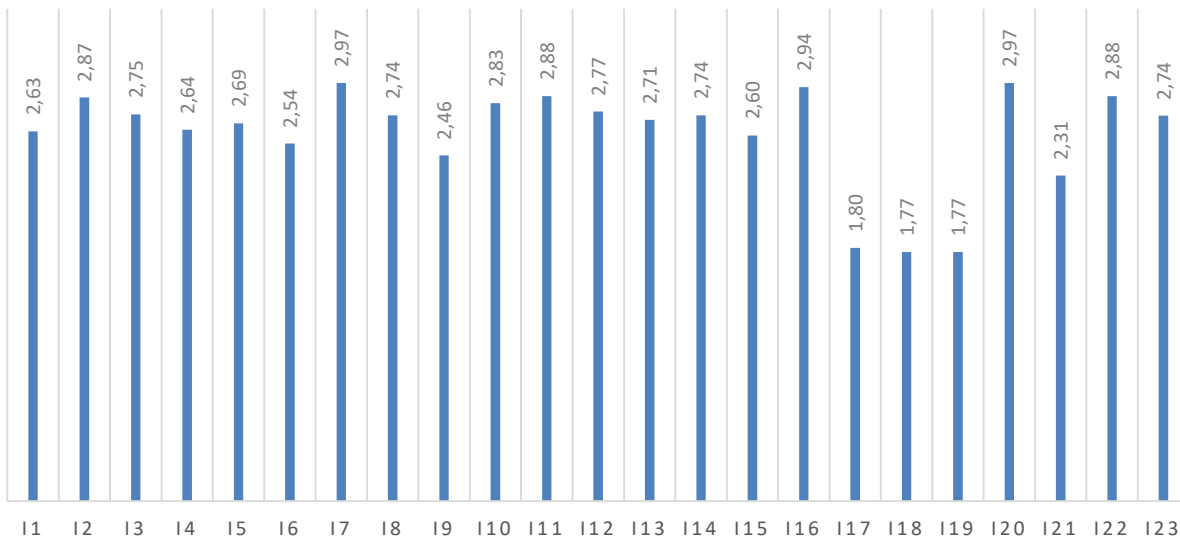
IX. FIG. 39. Istituto Sereni – QUADIS, insegnanti curricolari – medie

## SERENI - QUADIS - INSEGNANTI DI SOSTEGNO



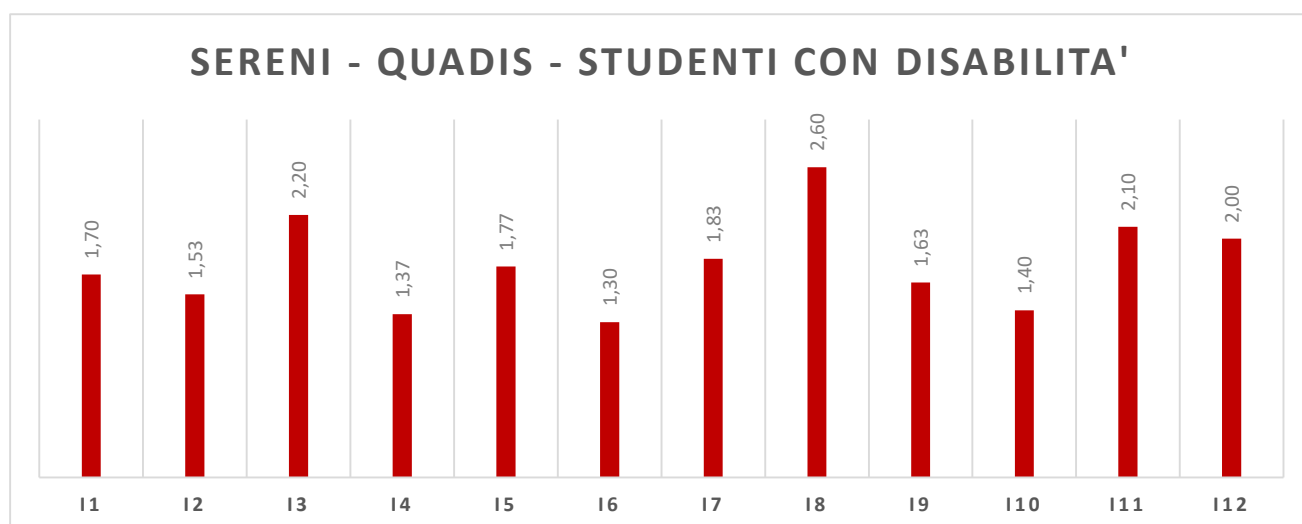
IX. FIG. 40. Istituto Sereni – QUADIS, insegnanti di sostegno - medie

## SERENI - QUADIS - GENITORI



IX. FIG. 41. Istituto Sereni – QUADIS, genitori studenti con disabilità – medie





*IX. FIG. 42. Istituto Sereni – QUADIS, studenti con disabilità - medie*

I questionari con numerosità adeguata sono stati sottoposti ad analisi di attendibilità mediante la tecnica dell'Alfa di Cronbach. I risultati sono stati molto positivi, mostrando una qualità dei dati, una correttezza metodologica per quanto riguarda i protocolli di somministrazione, una alta adesione alle attività di ricerca e valutazione da parte del personale scolastico e delle famiglie.

Qui di seguito i valori rilevati:

QUESTIONARIO	ADESIONI	$\alpha$ di CRONBACH
Docenti curricolari	37	0.932
Docenti di sostegno	44	0.937
Alunni con disabilità	30	0.704
Genitori di alunni con disabilità	35	0.921

*IX- Tab.22. Istituto Sereni. QUADIS. Alfa di Cronbach*

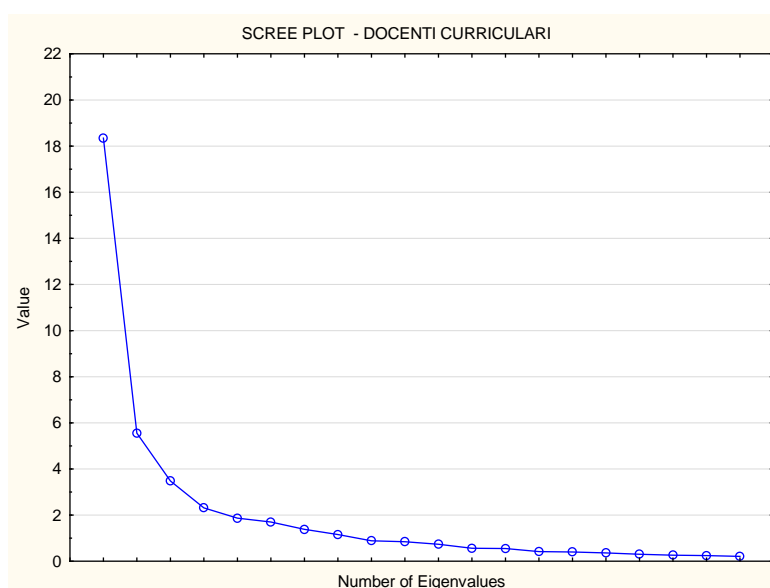
E' stata effettuata un'Analisi fattoriale (Analisi delle Componenti Principali con rotazione Varimax normalizzata) sugli stessi questionari, per l'individuazione di eventuali macrofattori che potessero spiegare il comportamento generale.

I tre fattori sono costruiti dall'informazione estratta da diversi item, che hanno pesi fattoriali direttamente proporzionali alla loro importanza relativa al fattore considerato. Abbiamo considerato solo pesi fattoriali > 0.70, valutando l'aspetto qualitativo dell'item, e i risultati sono stati i seguenti:

### DOCENTI CURRICULARI

**IX- Tab.23. Istituto Sereni. QUADIS. Alfa di Cronbach**

	%Varian. Cumulo		Cumulo	
	Autoval	Totale	Autoval	%
1	18,35	43,68	18,35	43,68
2	5,55	13,22	23,90	56,90
3	3,48	8,28	27,38	65,19



**IX. FIG.43. Istituto Sereni – QUADIS, docenti curricolari- analisi fattoriale**

I tre fattori individuati riescono a spiegare circa il 62% della varianza totale.

Come si vede, il grafico mostra una chiara identificazione dei primi tre fattori, che hanno valori molto diversi dal resto, che graficamente si risolve in

una rapida discesa verso l'asse delle ascisse, e una successiva progressiva asintotica verso i valori minimi.

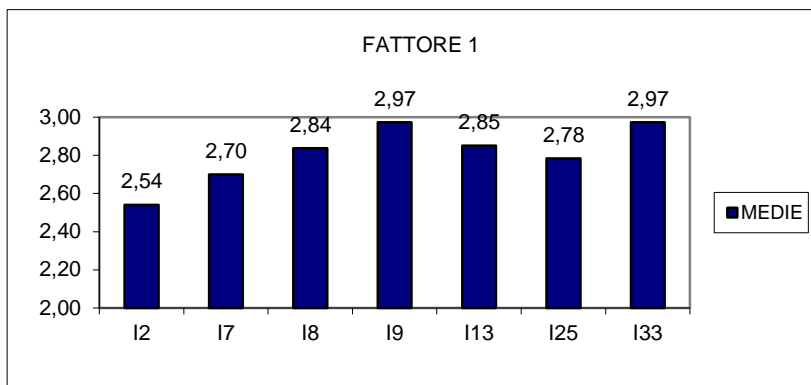
Il fattore1 può essere definito come: CONDIVISIONE;

Il fattore2 può essere definito come: STRATEGIE E INCLUSIONE;

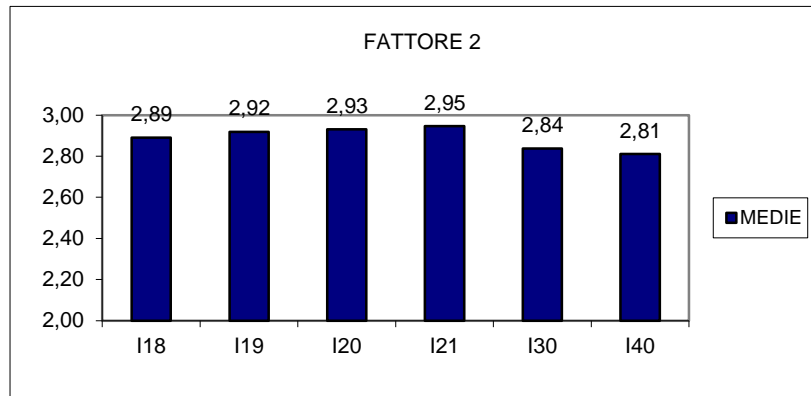
Il fattore3 può essere definito come ORGANIZZAZIONE E GESTIONE.

**IX- Tab.24. Istituto Sereni. QUADIS. Medie dei fattori 1,2,3 docenti curricolari**

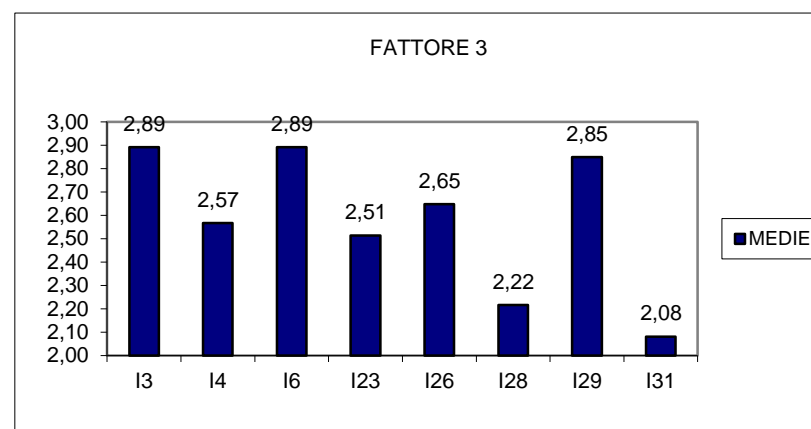
FATTORE 1	MEDIE
I2	2,54
I7	2,70
I8	2,84
I9	2,97
I3	2,85
I25	2,78
I33	2,97



FATTORE 1	MEDIE
I18	2,89
I19	2,92
I20	2,93
I21	2,95
I30	2,84
I40	2,81



FATTORE 1	MEDIE
I13	2,89
I14	2,57
I16	2,89
I23	2,51
I26	2,65
I28	2,22
I29	2,85
I31	2,08



Il fattore 1 è riferibile agli item 2" al momento della redazione del PEI ho condiviso le informazioni relative alla disabilità dell'allievo e al suo percorso scolastico", 7 "al momento della redazione del PDP ho condiviso le informazioni relative a eventuali certificazioni e diagnosi", 8 " al momento della redazione del PDP ho condiviso le informazioni relative ad altra documentazione", 9 "al momento della redazione del PDP ho condiviso le informazioni relative al percorso scolastico", 13 " in questa scuola si presta particolare attenzione al coinvolgimento dei docenti di sostegno nelle attività di classe", 25 "In questa scuola , in caso di comunicazioni difficili con famiglie, operatori, figure di supporto di alunni con disabilità, il DS è disposto a fornire tutto l'aiuto necessario", 33 "Quanto concordato nel GLHO viene effettivamente tenuto in considerazione nell'elaborazione degli obiettivi del PEI, nella pratica didattica e nelle verifiche".

Il fattore 2 è riferibile agli item 18 "Utilizzo normalmente strumenti/strategie per favorire l'interazione dell'alunno con disabilità con i compagni", 19 "Nelle mie lezioni il docente di sostegno presta attenzione al fatto che l'alunno disabile sia coinvolto al massimo grado consentito", 20 "Nelle mie lezioni utilizzo frequentemente canali di comunicazione alternativi e funzionali allo specifico deficit degli allievi con disabilità ", 21 "I docenti nella loro attività didattica sono attenti a garantire tempi e modalità di lavoro previsti nei PDP", 30 "Ho una visione chiara delle mie competenze in relazione alla normativa degli alunni con BES", 40 "Nella mia attività didattica mi preoccupa che gli alunni comprendano le motivazioni di eventuali diversificazioni nei compiti assegnati a ciascuno".

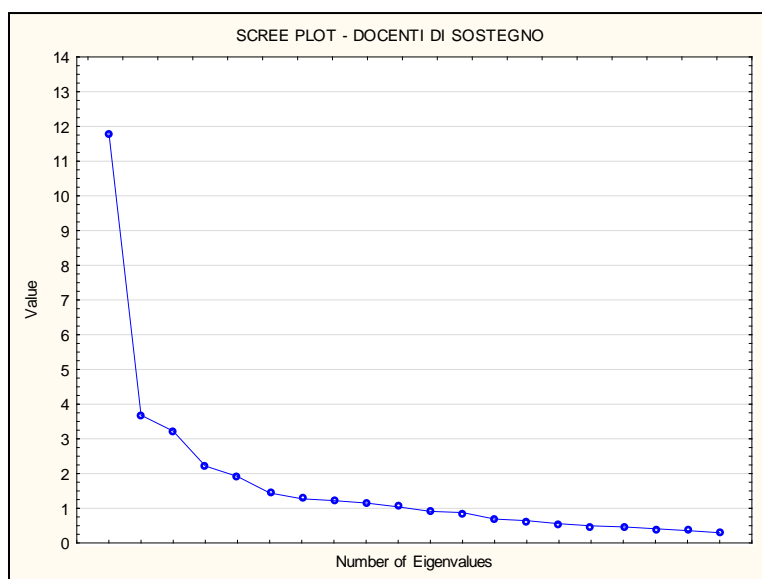
Il fattore 3 è riferibile agli item 3 "Al momento della redazione del PEI ho condiviso le informazioni relative all'osservazione iniziale dell'allievo con disabilità e al contesto - classe", 4 " Al momento della redazione del PEI ho condiviso le informazioni relative ai canali comunicativi dell'allievo con disabilità", 6 "Al momento della redazione del PEI ho condiviso le informazioni relative alle strategie per l'emergenza per l'allievo con disabilità", 23 "In questa scuola il GLI ha individuato le linee strategiche per incrementare la qualità dell'integrazione e dell'inclusione", 26 "In questa scuola le competenze specifiche di docenti curricolari e di sostegno sono adeguatamente conosciute e valorizzate", 28 "In questa scuola tutti i docenti si sentono adeguatamente rappresentati negli organismi a supporto dell'inclusione", 29 "Ho una visione chiara del mio contratto di lavoro", 31 "In questa scuola le risorse umane, finanziarie e materiali sono distribuite in modo equo rispetto ai bisogni rilevati", 32 "In questa scuola l'accesso a spazi, attrezzature e materiali è

regolamentato in modo tale da garantirne un uso equo da parte di tutti gli allievi”, 39 “le azioni del Dirigente scolastico sono di concreto supporto ai processi di inclusione”, 42 “In questa scuola i docenti chiedono il rispetto delle regole comuni da parte di tutti gli alunni, con le opportune strategie di aiuto in caso di difficoltà”.

### DOCENTI DI SOSTEGNO

	%Varian.		Cumulo	
	Autoval	Totale	Autoval	%
1	11,82	32,84	11,82	32,84
2	3,68	10,23	15,50	43,07
3	3,22	8,96	18,73	52,03

**IX- Tab.25. Istituto Sereni – QUADIS, Alfa di Cronbach docenti di sostegno**



**IX. FIG. 44. Istituto Sereni – QUADIS, docenti di sostegno- analisi fattoriale**

Come si vede, il grafico mostra una chiara identificazione dei primi tre fattori, che hanno valori molto diversi dal resto, che graficamente si risolve in una rapida discesa verso l’asse delle ascisse, e una successiva progressiva asintotica verso i valori minimi.

I tre fattori individuati riescono a spiegare circa il 52% della varianza totale.

Il fattore 1 può essere definito come: INTERAZIONE E COLLEGIALITA';

Il fattore 2 può essere definito come: CONDIVISIONE DELLE INFORMAZIONI;

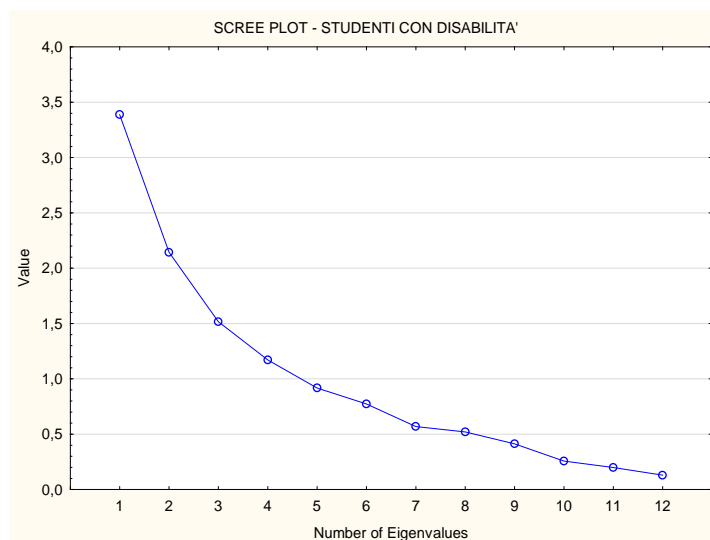
Il fattore 3 può essere definito come: ORGANIZZAZIONE E GESTIONE.

- Il fattore 1 è riferibile agli item 9 "In questa scuola si presta particolare attenzione al coinvolgimento dei docenti di sostegno nelle attività di classe", 12 "Nei CdC in cui lavoro c'è attenzione e disponibilità ad adattare il curriculum ai ritmi e alle esigenze di apprendimento degli alunni con disabilità", 15 "Nelle lezioni a cui partecipo gli insegnanti prestano attenzione al fatto che gli alunni con disabilità siano coinvolti al massimo grado loro consentito", 16 "Nelle lezioni cui partecipo vengono utilizzati frequentemente canali di comunicazione alternativi e funzionali allo specifico deficit degli allievi con disabilità", 22 "In questa scuola le competenze specifiche di docenti curricolari e di sostegno sono adeguatamente riconosciute e valorizzate", 30 "Le prove di verifica previste dal PEI sono elaborate collegialmente tra docenti di sostegno e docenti delle discipline interessate".
- Il fattore 2 è riferibile agli item 2 "Al momento della redazione del PEI ho condiviso le informazioni relative alla disabilità dell'allievo e al suo percorso scolastico", 3 "Al momento della redazione del PEI ho condiviso le informazioni relative all'osservazione iniziale dell'allievo con disabilità e al contesto- classe", 4 "Al momento della redazione del PEI ho condiviso le informazioni relative ai canali comunicativi dell'allievo con disabilità", 6 "Al momento della redazione del PEI ho condiviso le informazioni relative alle strategie per l'emergenza".
- Il fattore 3 è riferibile agli item 8 "Le prove di verifica previste dal PEI sono elaborate tenendo conto delle modalità e dei momenti di verifica della classe", 23 "In questa scuola sono previsti momenti informativi/formativi e forme di supporto per gli operatori nuovi arrivati", 26 "Ho una visione chiara delle mie competenze in relazione alla normativa degli alunni con BES", 34 "Le azioni del Dirigente scolastico sono di concreto supporto ai processi di inclusione degli alunni con disabilità".

## STUDENTI CON DISABILITA'

	%Varian.	Cumulo	Cumulo	
	Autoval	Totale	Autoval	%
1	3,22	29,23	3,22	29,23
2	1,74	15,82	4,96	45,05
3	1,52	13,79	6,47	58,84

IX- Tab.26. Istituto Sereni – QUADIS, Alfa di Cronbach studenti con disabilità



IX. FIG. 45. Istituto Sereni – QUADIS, studenti con disabilità – analisi fattoriale

I tre fattori individuati riescono a spiegare circa il 59% della varianza totale.

Il fattore1 può essere definito come: RICONOSCIMENTO DELL'IDENTITA';

Il fattore2 può essere definito come: COLLABORAZIONE;

Il fattore3 può essere definito come: PARTECIPAZIONE ALL'ATTIVITA' DIDATTICA.

- Il fattore 1 è riferibile agli item 5 "Nella mia classe i docenti ritengono importante che io partecipi a tutte le attività didattiche", 6 "A scuola sto imparando delle cose importanti", 9 "L'insegnante di sostegno è coinvolto nel lavoro di classe con tutti i ragazzi e non si limita ad aiutare

solo me quando mi trovo in difficoltà”, 10 “Ritengo importante rispettare in classe e a scuola le stesse regole dei miei compagni”, 11 “In questa struttura scolastica non ci sono particolari barriere architettoniche”.

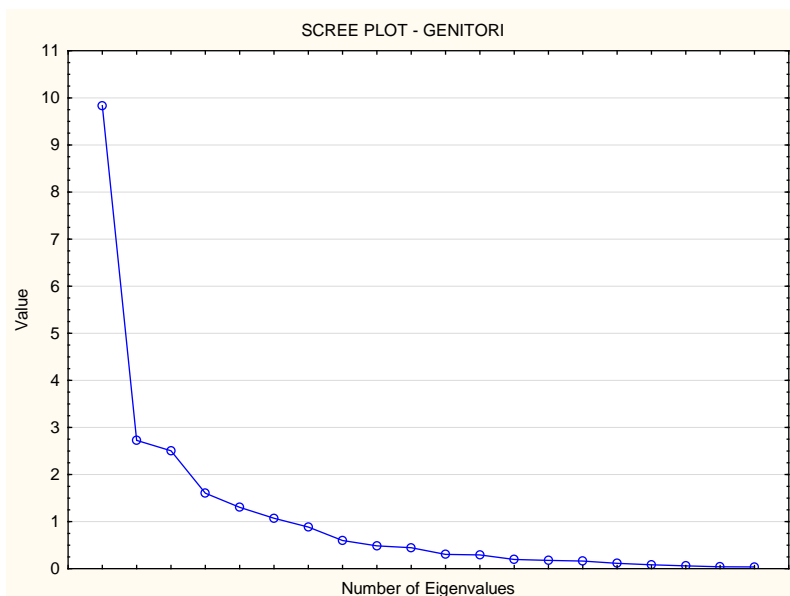
- Il fattore 2 è riferibile agli item 1 “Nella mia classe c’è un buon livello di collaborazione tra l’insegnante di sostegno e gli altri insegnanti”, 7 “Nella mia scuola il GLI cerca di migliorare la nostra situazione”, 8 “La mia scuola è disponibile a spendere soldi per le attrezzature che servono agli alunni con disabilità”.
- Il fattore 3 è riferibile agli item 2 “I ragazzi con disabilità stanno a scuola per imparare”, 3 “I ragazzi con disabilità stanno a scuola per stare in un luogo protetto”, 5 “Nella mia classe i docenti ritengono importante che io partecipi a tutte le attività didattiche”.

## **GENITORI**

	%Varian.		Cumulo	
	Autoval	Totale	Autoval	%
1	9,84	42,76	9,84	42,76
2	2,73	11,85	12,56	54,62
3	2,50	10,89	15,07	65,50

**IX- Tab.27. Istituto Sereni – QUADIS, Alfa di Cronbach genitori di studenti con disabilità**





IX. FIG. 46. Istituto Sereni – QUADIS, genitori di studenti con disabilità – analisi fattoriale

Come si vede, il grafico mostra una chiara identificazione dei primi tre fattori, che hanno valori molto diversi dal resto, che graficamente si risolve in una rapida discesa verso l'asse delle ascisse, e una successiva progressiva asintotica verso i valori minimi.

I tre fattori individuati riescono a spiegare circa il 65.5 % della varianza totale.

Il fattore1 può essere definito come: COMUNICAZIONE EFFICACE;

Il fattore2 può essere definito come: PARTECIPAZIONE;

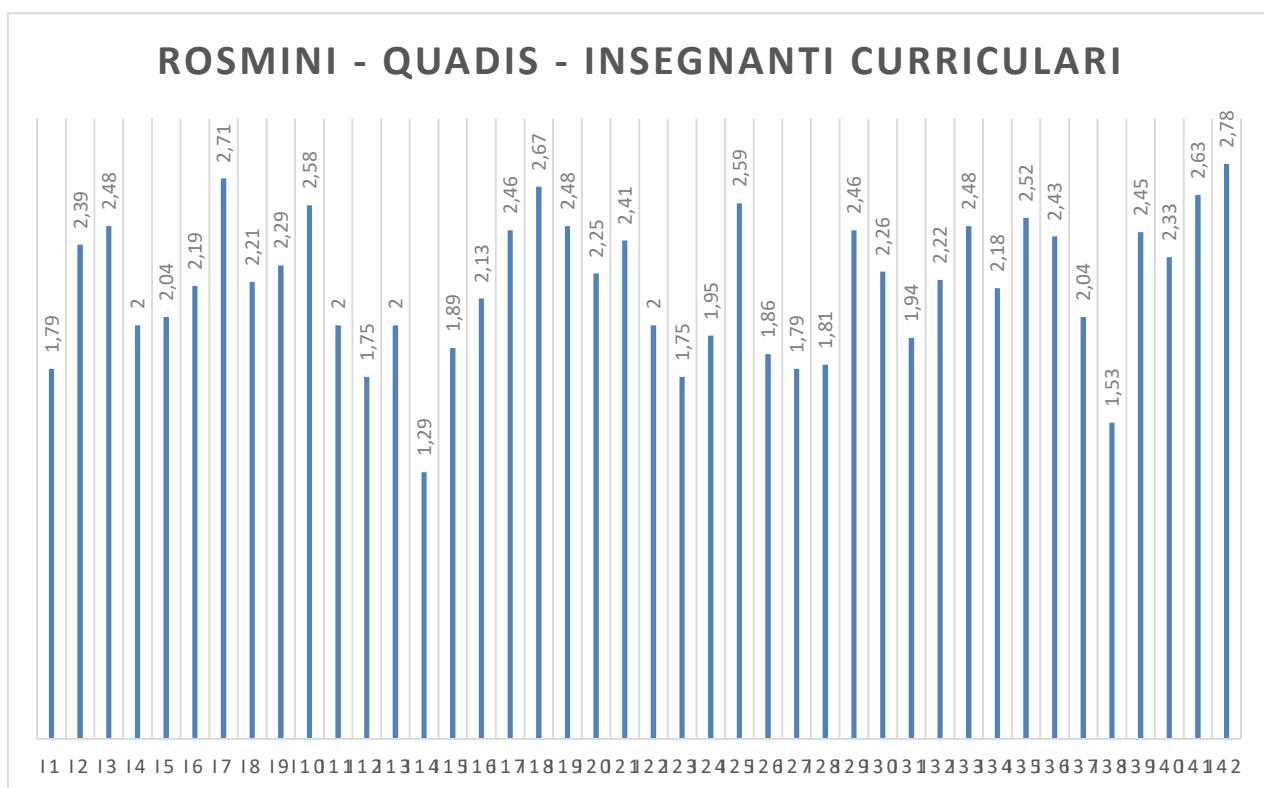
Il fattore3 può essere definito come: INTEGRAZIONE SCOLASTICA.

- Il fattore 1 è riferibile agli item 7 “Nella scuola sono previsti regolari incontri dei genitori con gli insegnanti curricolari e di sostegno e gli educatori eventualmente presenti, per una verifica del raggiungimento degli obiettivi previsti dal PEI”, 8 “In questa scuola è facile sapere a chi rivolgersi per i vari problemi che si possono presentare”, 9 “In questa scuola, in caso di comunicazioni difficili tra scuola e famiglia, il Dirigente scolastico fornisce tutto l’aiuto necessario”, 10 “All’inizio dell’anno ai genitori viene spiegato chiaramente cosa fa la scuola per integrare al meglio tutti gli alunni”, 14 “Nella definizione degli obiettivi del PEI si è tenuto conto del nostro parere”, 15 “Il parere dei genitori è considerato

dai docenti nella verifica del PEI”, 16 “In questa scuola si insegnano ai ragazzi con disabilità competenze utili per la vita”, 20 “In questa scuola il Dirigente scolastico si preoccupa di sostenere il più possibile l’integrazione degli alunni con disabilità”, 22 “In questa scuola i docenti chiedono il rispetto delle regole comuni da parte dell’alunno con disabilità, compatibilmente con le sue possibilità e con gli aiuti necessari”, 23 “Il personale di segreteria mi ha sempre fornito informazioni chiare e complete con competenza e disponibilità”.

- Il fattore 2 è riferibile agli item 11 “% di genitori che dichiara di essere stata invitata a riunioni per la definizione del PEI del proprio figlio”, 12 “% di genitori che dichiara di aver partecipato a riunioni per la definizione del PEI del proprio figlio”, 13 “% di genitori cui è stata consegnata una copia del PEI”.
  
- Il fattore 3 è riferibile agli item: 3 “Nostro figlio lavora in classe sia con l’insegnante di sostegno che con gli altri insegnanti”, 4 “Il piano di lavoro preparato per nostro figlio lo ha fatto progredire nella sua crescita personale e scolastica”, 5 “Dal lavoro di nostro figlio abbiamo capito che tutti gli insegnanti preparano materiali e interventi adatti alle sue possibilità”.

## ROSMINI – QUADIS



IX. FIG. 47. Scuola Rosmini – QUADIS, insegnanti curricolari – medie

Nella scuola Rosmini prevalgono, in tutte le categorie di intervistati, le risposte “sono abbastanza d’accordo” e “sono poco d’accordo” su tutti gli item QUADIS sottoposti.

Il questionario chiede di dichiarare il proprio accordo o disaccordo con le affermazioni riportate, graduando su 4 punteggi, da 3, massimo accordo, a 0, nessun accordo. Le medie relative agli item del questionario evidenziano valori medi o bassi nella maggior parte delle risposte. Questi valori sono resi più significativi, nel caso dei docenti curricolari e di sostegno, in presenza di un’Alfa di Cronbach che evidenzia alta coesione e affidabilità dei dati.

I questionari con numerosità adeguata sono stati sottoposti ad analisi di attendibilità mediante la tecnica dell’Alfa di Cronbach. I risultati sono stati

positivi, soprattutto nel caso dei docenti, mostrando una buona qualità dei dati, una correttezza metodologica per quanto riguarda i protocolli di somministrazione, adesione alle attività di ricerca e valutazione da parte del personale scolastico e delle famiglie.

Qui di seguito i valori rilevati:

QUESTIONARIO	ADESIONI	$\alpha$ di CRONBACH
Docenti curricolari	24	0.937
Docenti di sostegno	20	0.894
Genitori di alunni con disabilità	21	0.742

**IX- Tab.28. Scuola Rosmini – QUADIS, Alfa di Cronbach**

E' stata effettuata un'Analisi fattoriale (Analisi delle Componenti Principali con rotazione Varimax normalizzata) sugli stessi questionari, per l'individuazione di eventuali macrofattori che potessero spiegare il comportamento generale.

I tre fattori sono costruiti dall'informazione estratta da diversi item, che hanno pesi fattoriali direttamente proporzionali alla loro importanza relativa al fattore considerato. Abbiamo considerato solo pesi fattoriali  $> 0.70$ , valutando l'aspetto qualitativo dell'item, e i risultati sono di seguito riportati.

### DOCENTI CURRICOLARI

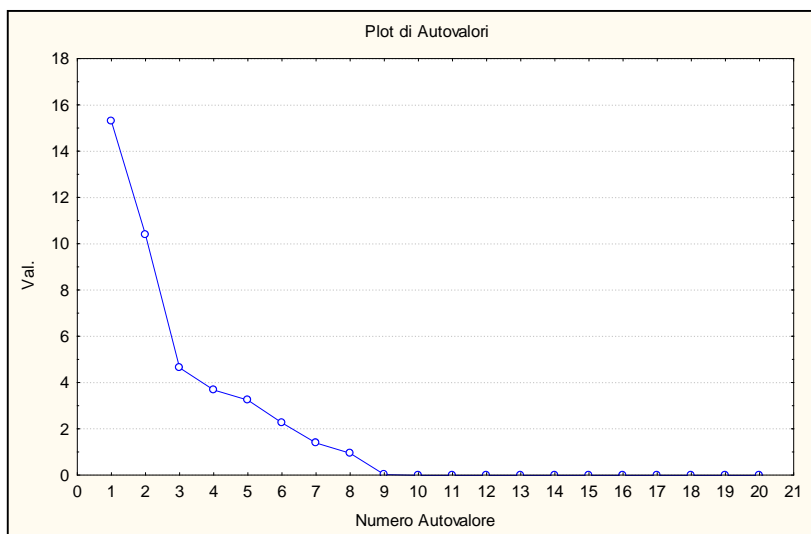
Autovalori

Estrazione: Compon.

Principali

	Autoval	%Varian. Totale	Cumulo Autoval	Cumulo %
1	15,31	36,45	15,31	36,45
2	10,41	24,77	25,71	61,23
3	4,65	11,08	30,37	72,31

**IX- Tab.29. Scuola Rosmini – QUADIS, Alfa di Cronbach docenti curricolari**



*IX. FIG. 48. Scuola Rosmini – QUADIS, docenti curricolari- analisi fattoriale*

I tre fattori individuati riescono a spiegare circa il 72% della varianza totale.

Come si vede, il grafico mostra una chiara identificazione dei primi tre fattori, che hanno valori molto diversi dal resto, che graficamente si risolve in una rapida discesa verso l'asse delle ascisse, e una successiva progressiva asintotica verso i valori minimi.

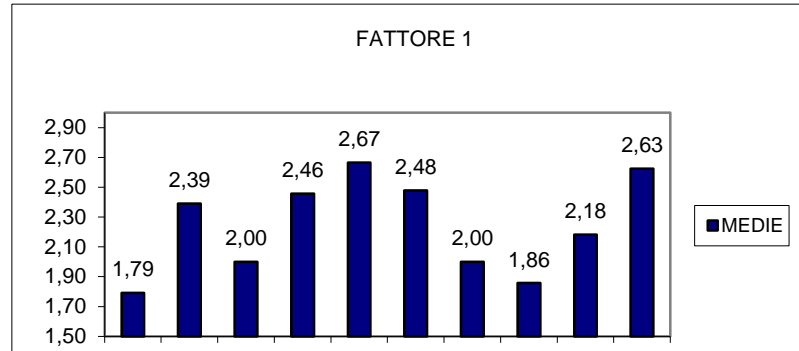
Il fattore 1 può essere definito come: CONDIVISIONE;

Il fattore 2 può essere definito come: STRATEGIE E INCLUSIONE;

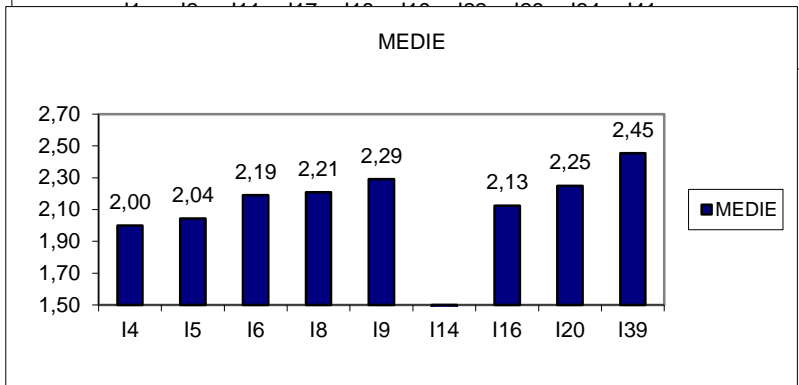
Il fattore 3 può essere definito come ORGANIZZAZIONE E GESTIONE.

IX- FIG. 49 .Scuola Rosmini – QUADIS,medie fattori 1,2,3 docenti curricolari

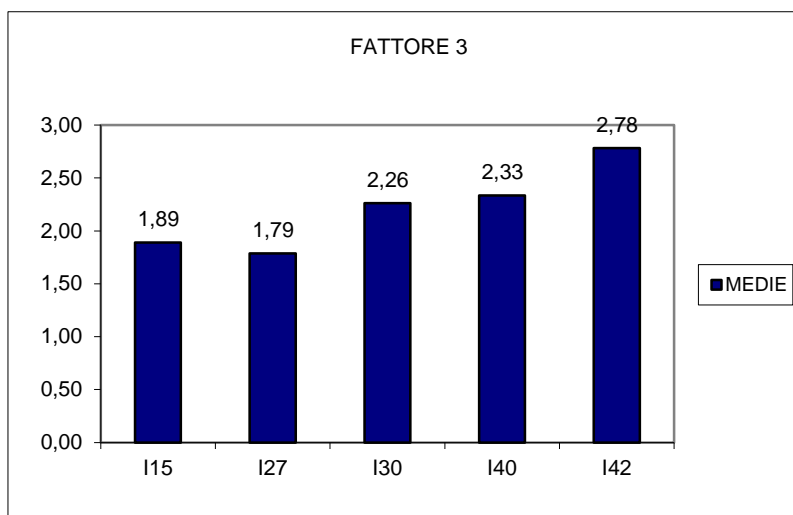
FATTORE 1	MEDIE
I1	1,79
I2	2,39
I11	2,00
I17	2,46
I18	2,67
I19	2,48
I22	2,00
I26	1,86
I34	2,18
I41	2,63



FATTORE 2	MEDIE
I4	2,00
I5	2,04
I6	2,19
I8	2,21
I9	2,29
I14	1,29
I16	2,13
I20	2,25
I39	2,45



FATTORE 3	MEDIE
I15	1,89
I27	1,79
I30	2,26
I40	2,33
I42	2,78



- Il fattore 1 è riferibile agli item: 1 "I consigli di classe/interclasse hanno indicazioni per l'utilizzo di strumenti e procedure di osservazione iniziale per la rilevazione dei bisogni degli alunni ", 2 " al momento della redazione del PEI ho condiviso le informazioni relative alla disabilità dell'allievo e al suo percorso scolastico", 3 "Al momento della redazione del PEI ho condiviso le informazioni relative all'osservazione iniziale dell'allievo con disabilità e al contesto - classe", 11 "Nei PEI che riguardano i miei allievi con disabilità, gli obiettivi sono puntualmente e chiaramente declinati rispetto agli apprendimenti, alla socialità e all'autonomia", 12" Nella mia scuola esistono colleghi esperti, procedure e materiali di consultazione per la stesura dei PDP ", 13 " in questa scuola si presta particolare attenzione al coinvolgimento dei docenti di sostegno nelle attività di classe", 17 "Nella mia programmazione didattica utilizzo differenti mediatori didattici (concreti, iconici, analogici, simbolici) in funzione delle esigenze diversificate degli alunni ", 18" Utilizzo normalmente strumenti/strategie per favorire l'interazione dell'alunno con disabilità con i compagni ", 19" Nelle mie lezioni il docente di sostegno presta attenzione al fatto che l'alunno con disabilità sia coinvolto al massimo grado consentito ", 21 "I docenti nella loro attività didattica sono attenti a garantire tempi e modalità di lavoro previsti nei PDP", 22 "Capita che per rispettare le esigenze di un alunno con disabilità vengano modificati i ritmi di lavoro della classe", 26 "In questa scuola le competenze specifiche di docenti curricolari e di sostegno sono adeguatamente conosciute e valorizzate", 33 "Quanto

concordato nel GLHO viene effettivamente tenuto in considerazione nell'elaborazione degli obiettivi del PEI, nella pratica didattica e nelle verifiche", 34 "Le prove di verifica previste dal PEI sono elaborate collegialmente tra docenti di sostegno e docenti delle discipline interessate ", 35" Tutti i docenti del team/consiglio di classe partecipano alla definizione degli obiettivi dei PDP per gli alunni della classe che ne hanno esigenza ", 41"Nelle mie classi utilizzo modalità didattiche che coinvolgono tutti gli allievi in azioni di tutoring, di affidamento di compiti di aiuto reciproco o altre modalità didattiche inclusive".

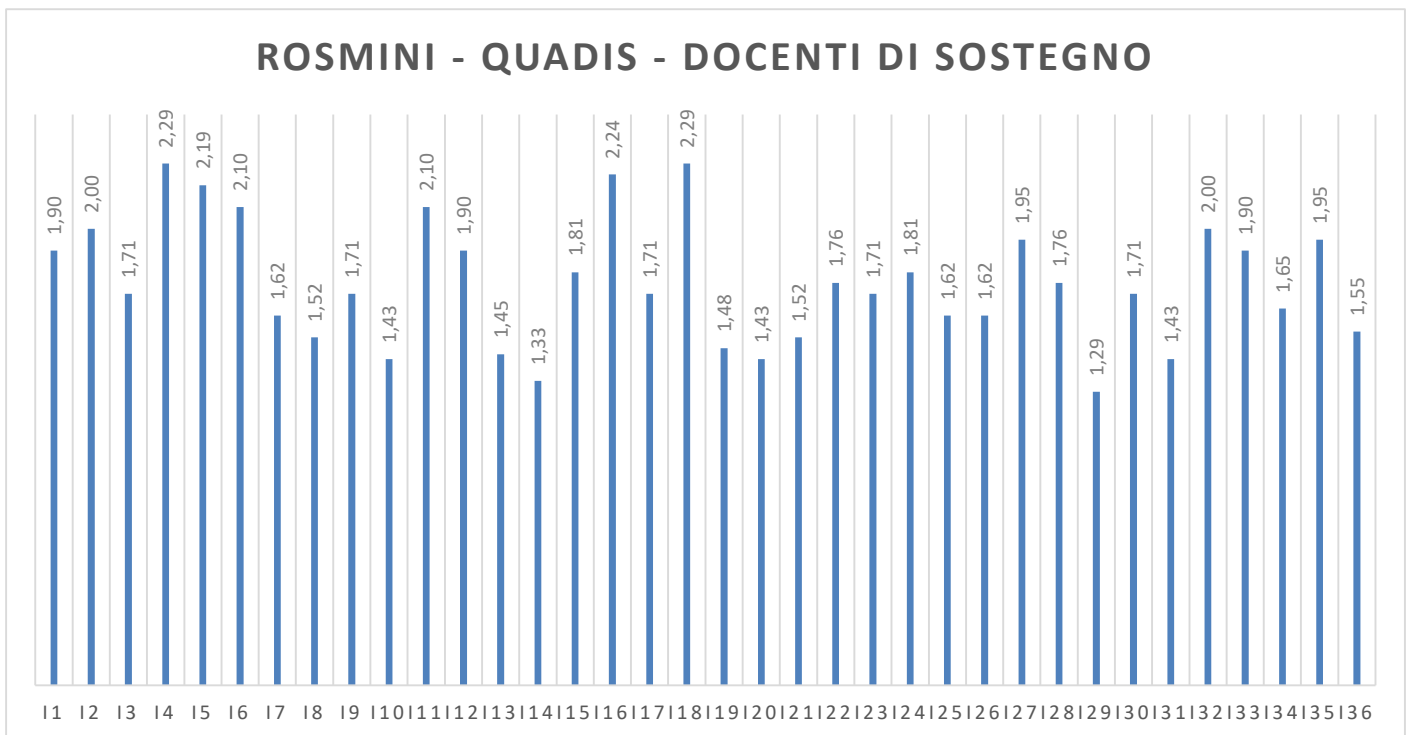
- Il fattore 2 è riferibile agli item: 4 " Al momento della redazione del PEI ho condiviso le informazioni relative ai canali comunicativi dell'allievo con disabilità", 5 "Al momento della redazione del PEI ho condiviso le informazioni relative alle barriere (ciò che ostacola il processo di integrazione di quell'alunno/a) e ai facilitatori (ciò che favorisce/agevola il processo di integrazione di quell'alunno/a) ", 6 "Al momento della redazione del PEI ho condiviso le informazioni relative alle strategie per l'emergenza per l'allievo con disabilità", 8" Al momento della redazione del PDP ho condiviso le informazioni relative a: - altra documentazione" , 9" Al momento della redazione del PDP ho condiviso le informazioni relative a:- percorso scolastico", 14 "In questa scuola il docente di sostegno viene utilizzato in modo opportuno e non per fare fronte alle emergenze (ad esempio, per supplenze)", 16 "Nei CdC in cui lavoro c'è attenzione e disponibilità ad adattare il curriculum ai ritmi e alle esigenze di apprendimento dell'alunno con disabilità e/o con difficoltà", 20 "Nelle mie lezioni utilizzo frequentemente canali di comunicazione alternativi e funzionali allo specifico deficit degli allievi con disabilità ", 23 "In questa scuola il Gruppo di lavoro per l'Inclusione GLI ha individuato le linee strategiche per incrementare la qualità dell'integrazione e dell'inclusione culturale", 24 "In questa scuola di fronte a problemi relativi al processo di integrazione so a chi rivolgermi" , 25 "In questa scuola , in caso di comunicazioni difficili con famiglie, operatori, figure di supporto di alunni con disabilità, il DS è disposto a fornire tutto l'aiuto necessario", 32 "In questa scuola l'accesso a spazi, attrezzature e materiali è regolamentato in modo tale da garantirne un uso equo da parte di tutti gli allievi", 41"Nelle mie classi utilizzo modalità didattiche che coinvolgono tutti gli allievi in azioni di tutoring,



di affidamento di compiti di aiuto reciproco o altre modalità didattiche inclusive”.

- Il fattore 3 è riferibile agli item: 10 “Al momento della redazione del PDP ho condiviso le informazioni relative a osservazione iniziale e contesto classe”, 15 “I momenti di formazione continua sull'innovazione metodologico-didattica mirata ai bisogni specifici degli alunni hanno avuto una ricaduta sulla mia attività in classe”, 27 “In questa scuola sono previsti momenti informativi/formativi e forme di supporto per gli operatori nuovi arrivati, 29 “Ho una visione chiara del mio contratto di lavoro”, 30 “Ho una visione chiara delle mie competenze in relazione alla normativa sugli alunni con BES”, 38 “In questa scuola sono previste attività/percorsi per aiutare i compagni di classe dell'alunno con disabilità a maturare conoscenze e abilità relazionali adeguate”, 40 “Nella mia attività didattica mi preoccupa che gli alunni comprendano le motivazioni di eventuali diversificazioni nei compiti assegnati a ciascuno”, 42 “In questa scuola i docenti chiedono il rispetto delle regole comuni da parte di tutti gli alunni, con le opportune strategie di aiuto in caso di difficoltà”.

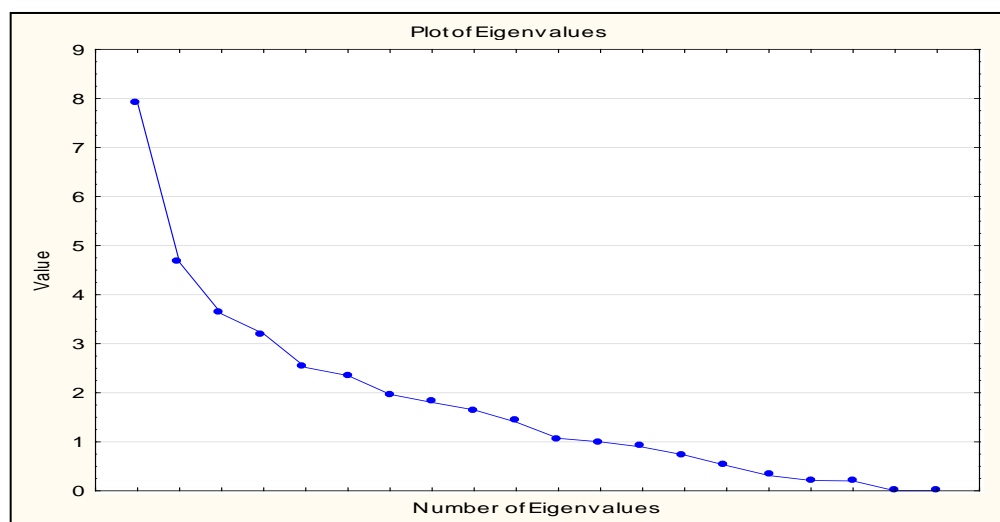
**DOCENTI DI SOSTEGNO**



*IX. FIG. 50. Scuola Rosmini – QUADIS, docenti di sostegno. Medie*

*IX- Tab.30. Scuola Rosmini – QUADIS, docenti di sostegno. Alfa di Cronbach*

ALFA di Cronbach: 0,87



*IX. FIG. 51. Scuola Rosmini – QUADIS, docenti di sostegno- analisi fattoriale*

Come si vede, il grafico mostra una discreta identificazione dei primi tre fattori, che hanno valori abbastanza diversi dal resto.

I tre fattori individuati riescono a spiegare circa il 45% della varianza totale.

Il fattore 1 può essere definito come: INTERAZIONE E COLLEGIALITA' ;

Il fattore 2 può essere definito come: CONDIVISIONE DELLE INFORMAZIONI;

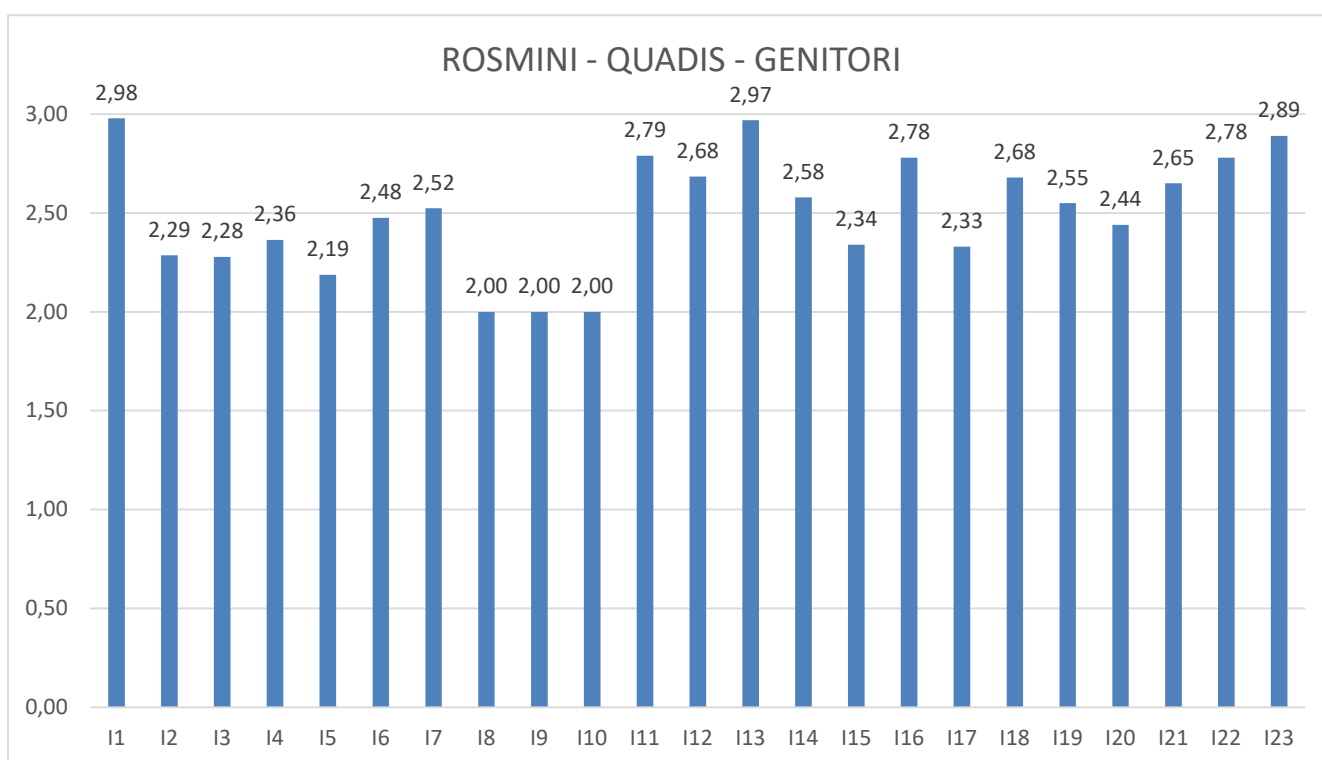
Il fattore 3 può essere definito come: ORGANIZZAZIONE E GESTIONE.

- Il fattore 1 è riferibile agli item: 2 "Al momento della redazione del PEI ho condiviso le informazioni relative alla disabilità dell'allievo e al suo percorso scolastico", 8 "Le prove di verifica previste dal PEI sono elaborate tenendo conto delle modalità e dei momenti di verifica della classe", 12 "Nei CdC in cui lavoro c'è attenzione e disponibilità ad adattare il curriculum ai ritmi e alle esigenze di apprendimento degli alunni con disabilità", 15 "Nelle lezioni cui partecipo gli insegnanti prestano attenzione al fatto che gli alunni con disabilità siano coinvolti al massimo grado loro consentito", 16 "Nelle lezioni cui partecipo vengono utilizzati frequentemente canali di comunicazione alternativi e funzionali allo specifico deficit degli allievi con disabilità", 22 "In questa scuola le competenze specifiche di docenti curricolari e di sostegno sono adeguatamente riconosciute e valorizzate", 30 "Le prove di verifica previste dal PEI sono elaborate collegialmente tra docenti di sostegno e docenti delle discipline interessate".
  
- Il fattore 2 è riferibile agli item: 3 "Al momento della redazione del PEI ho condiviso le informazioni relative all'osservazione iniziale dell'allievo con disabilità e al contesto- classe", 4 "Al momento della redazione del PEI ho condiviso le informazioni relative ai canali comunicativi dell'allievo con disabilità", 6 "Al momento della redazione del PEI ho condiviso le informazioni relative alle strategie per l'emergenza", 34 "Le azioni del Dirigente scolastico sono di concreto supporto ai processi di inclusione degli alunni con disabilità" .

- Il fattore 3 è riferibile agli item: 9 “In questa scuola si presta particolare attenzione al coinvolgimento dei docenti di sostegno nelle attività di classe”, 23 “In questa scuola sono previsti momenti informativi/formativi e forme di supporto per gli operatori nuovi arrivati”, 26 “Ho una visione chiara delle mie competenze in relazione alla normativa degli alunni con BES”.

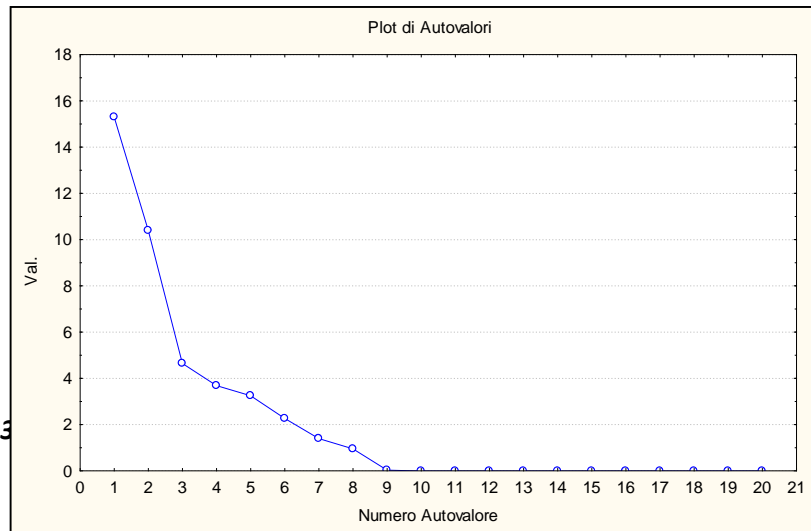
## GENITORI

IX. FIG. 52. Scuola Rosmini – QUADIS, genitori. Medie



**IX- Tab.31. Scuola Rosmini – QUADIS, Alfa di Cronbach genitori**

	Autoval	%Varian. Totale	Cumulo Autoval	Cumulo %
1	3,70	26,40	3,70	26,40
2	2,61	18,61	6,30	45,01



**IX. FIG. 53**  
**fattoriale**

**à - analisi**

I tre fattori individuati riescono a spiegare circa il 45% della varianza totale.

Il fattore1 può essere definito come: COMUNICAZIONE EFFICACE;

Il fattore2 può essere definito come: PARTECIPAZIONE;

Il fattore3 può essere definito come: INTEGRAZIONE SCOLASTICA.

- Il fattore 1 è riferibile agli item: 2 “In questa scuola i docenti nel programmare le attività delle classi per l'anno scolastico (piano di lavoro, obiettivi e verifiche, uscite, gite, laboratori ecc.) tengono conto della presenza degli alunni con disabilità”, 3 “Nostro figlio lavora in classe sia con l’insegnante di sostegno che con gli altri insegnanti”, 6” In classe gli insegnanti utilizzano frequentemente materiali concreti, immagini, computer per facilitare la comprensione agli alunni con disabilità”, 8 “In questa scuola è facile sapere a chi rivolgersi per i vari problemi che si possono presentare”, 9 “In questa scuola, in caso di comunicazioni difficili tra scuola e famiglia, il Dirigente scolastico fornisce tutto l’aiuto necessario”, 10 “All’inizio dell’anno ai genitori viene spiegato chiaramente cosa fa la scuola per integrare al meglio tutti gli alunni”.

- Il fattore 2 è riferibile agli item 4, 5, 12 “% di genitori che dichiara di aver partecipato a riunioni per la definizione del PEI del proprio figlio”, 14 “Nella definizione degli obiettivi del PEI si è tenuto conto del nostro parere”.
- Il fattore 3 è riferibile agli item: 1 “Leggendo il PEI noi genitori capiamo cosa impara nostro figlio a scuola e come lo impara”, 11 “% di genitori che dichiara di essere stata invitata a riunioni per la definizione del PEI del proprio figlio”, 13 “% di genitori cui è stata consegnata una copia del PEI”.

## CONFRONTO RISULTATI QUADIS TRA I DUE ISTITUTI

Il confronto tra le due istituzioni scolastiche rispetto ai dati sulla qualità del contesto verso l'inclusione scolastica mostra differenze nell'apprezzamento soprattutto nella categoria dei docenti , con una più alta adesione al progetto d'Istituto nel Sereni dove si registra una prevalenza di risposte "sono molto d'accordo" rispetto alla scuola Rosmini, dove i docenti dichiarano prevalentemente di essere "abbastanza d'accordo".

ITEM	p-level	ITEM	p-level
I1	0,04	I22	0,03
I2	0,41	I23	0,08
I3	0,15	I24	0,02
I4	0,06	I25	0,34
I5	0,01	I26	0,09
I6	0,06	I27	0,62
I7	0,15	I28	0,53
I8	0,04	I29	0,14
I9	0,01	I30	0,07
I10	0,14	I31	0,57
I11	0,01	I32	0,48
I12	0,00	I33	0,07
I13	0,00	I34	0,13
I14	0,00	I35	0,41
I15	0,13	I36	0,08
I16	0,05	I37	0,11
I17	0,01	I38	0,07
I18	0,02	I39	0,75
I19	0,17	I40	0,11
I20	0,00	I41	0,08
I21	0,05	I42	0,39

*IX- Tab.32. QUADIS, differenze significative risposte docenti curricolari due istituti*

Le differenze diventano significative negli item che complessivamente individuano le modalità di progettazione e di lavoro nel consiglio di classe.

In particolare: item 1 "I consigli di classe/interclasse hanno indicazioni per l'utilizzo di strumenti e procedure di osservazione iniziale per la rilevazione dei bisogni degli alunni ", 5 "Al momento della redazione del PEI ho condiviso le informazioni relative alle barriere (ciò che ostacola il processo di integrazione di

quell'alunno/a) e ai facilitatori (ciò che favorisce/agevola il processo di integrazione di quell'alunno/a) ", 8 " al momento della redazione del PDP ho condiviso le informazioni relative ad altra documentazione", 9 "al momento della redazione del PDP ho condiviso le informazioni relative al percorso scolastico", 11 "Nei PEI che riguardano i miei allievi con disabilità, gli obiettivi sono puntualmente e chiaramente declinati rispetto agli apprendimenti, alla socialità e all'autonomia", 12" Nella mia scuola esistono colleghi esperti, procedure e materiali di consultazione per la stesura dei PDP ",13 " in questa scuola si presta particolare attenzione al coinvolgimento dei docenti di sostegno nelle attività di classe", 14 "In questa scuola il docente di sostegno viene utilizzato in modo opportuno e non per fare fronte alle emergenze (ad esempio, per supplenze)", 16 "Nei CdC in cui lavoro c'è attenzione e disponibilità ad adattare il curriculum ai ritmi e alle esigenze di apprendimento dell'alunno con disabilità e/o con difficoltà", 17 "Nella mia programmazione didattica utilizzo differenti mediatori didattici (concreti, iconici, analogici, simbolici) in funzione delle esigenze diversificate degli alunni " , 20 "Nelle mie lezioni utilizzo frequentemente canali di comunicazione alternativi e funzionali allo specifico deficit degli allievi con disabilità " , 21 "I docenti nella loro attività didattica sono attenti a garantire tempi e modalità di lavoro previsti nei PDP", 22 "Capita che per rispettare le esigenze di un alunno con disabilità vengano modificati i ritmi di lavoro della classe", 24 "In questa scuola di fronte a problemi relativi al processo di integrazione so a chi rivolgermi".



## **CAPITOLO X: DISCUSSIONE E CONCLUSIONI**



## 10.1 Discussione e conclusioni

L'introduzione del *collaborative learning* nell'istituto Sereni ha prodotto risultati consistenti in due classi sperimentali su tre soprattutto per quanto riguarda l'autostima e il successo scolastico; la maggiore efficacia degli interventi nelle due classi I e II è legata alla partecipazione dell'intero consiglio di classe alla sperimentazione e alla convinta adesione dei docenti.

Nella prima classe sperimentale si registrano valori rilevanti di effect size nel TMA 3 (0,61) e nel TMA 4 (0,65), ben superiori ai valori di effect size rilevati dalle meta -analisi di John Hattie (0,45) per questa metodologia; ancora più alti sono gli effect size nella seconda sperimentale, che raggiungono 1,20 nel TMA1 e 0,93 nel TMA3 e 0,82 nel TMA4, accompagnati da 1,45 nell'ACCESS 1 e 1,14 nell'ACCESS 3 e da 1,26 nel MT.

Particolarmente interessanti nelle due classi sono i valori di TMA 4 e ACCESS 1, che si riferiscono all'autostima in ambiente di apprendimento e all'adattamento scolastico.

Al termine della sperimentazione di sei mesi non si può dire la stessa cosa per l'intervento di *feedback* nella scuola Rosmini dove, soprattutto nella primaria, si evidenziano risultati molto meno significativi e omogenei. Tranne che nel TMA1, dove si raggiungono valori di effect size di 1,49 nella quarta sperimentale e di 1,37 nella quinta sperimentale, i valori sono tutti al di sotto di 0,40.

Un approfondito riscontro con i docenti e con il dirigente scolastico ha messo in evidenza che l'applicazione delle innovazioni nell'agire scolastico non è stata sistematica nel corso del semestre.

Un'ulteriore considerazione va fatta sulla natura della innovazione metodologica che, modificando profondamente il modo di fare scuola e l'ambiente di apprendimento quotidiano, richiede un tempo maggiore di metabolizzazione da parte dei consigli di classe in questa scuola rispetto ai sei

mesi previsti dalla ricerca sulla base delle articolazioni temporali indicate dagli studi internazionali.

Dalla discussione con i docenti e il dirigente scolastico, sembra che non solo il tempo a disposizione sia stato insufficiente per dispiegare tutti gli effetti positivi previsti ma si siano anche prodotti effetti negativi in ragione del primo, forte impatto della nuova metodologia sui docenti.

L'analisi dei dati QUADIS ha dato risultati differenti nelle due istituzioni scolastiche.

Nell'Istituto Sereni si evidenziano risultati molto positivi riguardo al contesto sia in termini di percezione delle diverse componenti scolastiche che di coerenza e affidabilità dei dati. E' rilevante infatti la valutazione molto positiva su tutti gli aspetti - educativi, relazionali, organizzativi e gestionali - dell'inclusione scolastica nell'Istituto.

La ricerca evidenzia dunque un'influenza significativa del contesto scolastico sulla importante efficacia della metodologia adottata nelle classi sperimentali.

Nel caso della scuola Rosmini i dati sul contesto sono meno positivi. Il confronto dei risultati tra le due scuole, come si è visto, risulta essere significativo soprattutto per quanto riguarda la componente docenti. E' rilevante il diverso peso che assume, nelle due istituzioni scolastiche, la qualità della progettazione, della comunicazione e della conduzione delle attività didattiche a livello dei consigli di classe.

Si dimostra dunque l'importante valore della qualità dell'ambiente scolastico nei confronti dell'inclusione, laddove vengano introdotte metodologie formative che intendano migliorare le competenze personali, sociali e le performance nell'apprendimento di tutti gli studenti, sia a sviluppo tipico che con disabilità e BES.

## **10.2 Limiti dello studio**

Un limite dello studio potrebbe essere la sua validità esterna, vale a dire l'applicabilità dei risultati a situazioni e contesti diversi. La scelta del campione è stata operata, infatti, all'interno del progetto di ricerca RA4AL dell'European Agency for development in Special Needs Education, che ha focalizzato la sua attenzione su due scuole italiane, selezionate dal Ministero dell'Istruzione proprio per la loro grande esperienza maturata nel campo dell'inclusione. Il campione, dunque, non è rappresentativo della popolazione scolastica italiana, né per caratteristiche ambientali, né per tipologia di corso di studi: per quanto riguarda le caratteristiche ambientali, le organizzazioni scolastiche selezionate sono solo quelle di una grande città, appartenenti a due unici contesti urbani. Inoltre, l'istituto superiore è di tipo tecnico-agrario, un percorso di formazione molto professionalizzante che, pur avendo un biennio comune a tutti gli altri tipi di scuole, non rappresenta gli indirizzi con una prevalente caratteristica liceale. La specificità del campione ha, però, permesso lo studio di due ambienti di ricerca molto interessanti perché si presentano all'osservazione tutti i reali problemi dell'inclusione, sia in termini educativi sia organizzativi e gestionali. Questo è tanto più vero nell'Istituto superiore che ha una percentuale del 45,6% di studenti con BES e ha un corpo docente specializzato nel sostegno del 33% sul totale.

La prospettiva cambia se si considera, invece, il percorso di osservazione e rilevazione degli esiti posto in essere della ricerca; la metodologia utilizzata, con i suoi riferimenti scientifici, ha caratteristiche di generalizzazione evidenti e può rappresentare un valido orientamento per l'analisi in contesti del tutto diversi.

## **10.3.- Proposte di nuove Investigazioni future**

Proprio per la validità di studi di questo tipo per la definizione di modelli formativi e organizzativi efficaci nell'inclusione nel sistema scolastico italiano che, come si è visto, tende a erogare un servizio assistenziale poco misurato in

termini di efficacia è importante che si avviino altri studi i cui campioni siano pienamente rappresentativi della popolazione scolastica nelle sue diverse realtà.

Altrettanto rilevante ci sembra l'introduzione di strumenti di ricerca che misurino in profondità l'*effectiveness* del cambiamento messo in atto nelle sue diverse fasi e nei confronti delle diverse componenti della comunità scolastica e sociale.

Considerati i diversi effetti registrati sia all'interno dell'Istituto Sereni sia nel confronto tra le due istituzioni scolastiche, il focus dell'*effectiveness* dovrebbe essere posto con particolare attenzione sui consigli di classe, dal momento della rilevazione dei bisogni educativi e della progettazione fino alla messa in atto delle attività didattiche e alla documentazione dei processi formativi.

Sarebbe questo un lavoro che favorirebbe anche la condivisione degli obiettivi e lo sviluppo di un cambiamento di grande impatto con la partecipazione dell'intero sistema scolastico.

Come già sperimentato nel caso di Essunga in Svezia, la ricerca dovrebbe accompagnare un intervento triennale di inclusione scommettendo sull'inclusione totale e modificando sostanzialmente il modello educativo e l'organizzazione scolastica. A partire dalla pianificazione e dall'analisi della letteratura scientifica di riferimento i docenti, gli altri operatori, i genitori e la stessa municipalità, sono stati impegnati in un lavoro condiviso che ha portato ad una profonda riorganizzazione dei processi e delle relazioni. E' in questo clima che è possibile introdurre strumenti di osservazione dell'*effectiveness* e anche richiedere come condizione di partecipazione alla ricerca il lavoro in equipe dell'intero consiglio di classe.

## BIBLIOGRAFIA

Associazione TREEELLE, Caritas, Fondazione Agnelli (2011) *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento

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* . London: Sage.

Ainscow, M. and Sandill, A. (2010). *Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership* *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416

Ainscow, M., Dyson, A. & Booth, T. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion* . London: Routledge. Black-Hawkins, K., Florian, L. & Rouse, M.

Armstrong D., Armstrong, A.C. and Spandagou, I. (2011). *Inclusion: by choice or by chance?* *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), 29-39

Berliner D. C. (2002) *Educational Research: The Hardest Science of All*, *Educational Researcher* 31 (8), 18-20.

Biesta G.J.J. (2007) *Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research*, *Educational Theory*, 57(1), 1-22.

Booth T., Ainscow M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Bruce A. Bracken. (2003) *TMA - Test di valutazione multidimensionale dell'autostima*. Trento: Erickson.

Calvani A. (2012) *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico - metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento

Canevaro A, D'Alonzo L., Ianes D. (2009) *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007*, Bolzano University Press, Bolzano

Canevaro A. et al. (2011) *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento

Celi F. (2003) *Fare ricerca sperimentale nella scuola*, Erickson, Trento

Cigman R. (2007) *Included or Excluded. The challenge of the mainstream for some SEN children*. London and New York: Routledge

Clough, P., & Corbett, J. (2005) *Theories of Inclusive Education. A student's guide*. London: Paul Chapman Publishing

Coe R. (1999) *A manifesto for Evidence-Based Education*, University of Durham [www.cem.org](http://www.cem.org)

Cornoldi C. et al. (2010, 2011, 2012). Prove di lettura MT-2 per la scuola primaria, Nuove prove di lettura MT per la scuola secondaria di I grado, MT Avanzate- 2. Firenze: Giunti

Cottini L.(2003) *Psicomotricità. Valutazione e metodi nell'intervento*. Carocci, Roma

Cottini L.(2007) *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Carocci, Roma

Cottini L.(2008) *Autismo: dalla ricerca all'intervento*. Vannini, Brescia

Cottini L, Morganti A. (2015) *Evidence-Based Education e pedagogia speciale* Ed.Carocci, Roma

Council for Exceptional Children (2014) "*Standards for Evidence Based Practices in Special Education*" [www.cec.sped.org](http://www.cec.sped.org)

D'Alessio, S. and Watkins A. (2009). *International Comparisons of Inclusive Policy and Practice - are we talking about the same thing?* Research in Comparative and International Education, 4 (3), 233-249

Demo H. (2014) *Il fenomeno del push e pull out nell'integrazione scolastica italiana* L'integrazione scolastica e sociale

Dyson, A. (1999). *Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education*, in H. Daniels and P. Garner (Eds.), World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education. London: Kogan Page, 36-53

Engel G.L. (1973) Ann. Intern. Medicine, 78, 587

Eraut M. (2003) *Practice Based Evidence*, in G. Thomas e Richard Pring (eds.), Evidence-Based Policy and Practice, Milton Keynes, Open University Press.

European Agency for Development in Special Needs Education (2014) *Five Key Messages for Inclusive Education. Putting Theory into Practice* <http://www.european-agency.org>

European Agency for Development in Special Needs Education (2014) *Migliorare l'esito scolastico di tutti gli alunni -la qualità nella scuola inclusiva, i messaggi chiave del progetto* <http://www.european-agency.org/agency-projects/ra4ala>



European Agency for Development in Special Needs Education (2013) *Organization of Provision to Support Inclusive Education - Meeting the needs of all learners – a school transformation*. Nossebro School, Essunga, Sweden 26–28 February 2013 <http://www.european-agency.org>

European Commission (2012) Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE). *Education and Disability/Special Needs. Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU. Report prepared for the European Commission*. Brussels: European Commission, DG Education and Culture

Florian, L. and Black-Hawkins, K. (2011) *Exploring Inclusive Pedagogy*. British Educational Research Journal, 37(5), 813–828. doi: 10.1080/01411926.2010.501096

Gherardini P., Nocera S., AIPD (2000) *L'integrazione scolastica delle persone Down*, Erickson, Trento

Goussot A. (2014) *Quale evoluzione per il sostegno?* Italian Journal of Special Education for Inclusion, anno II, n.2

Hammersley M. (2001) *On 'Systematic' Reviews of Research Literatures: A Narrative Response to Evans & Benefield*, British Educational Research Journal, 27 (5), 543-554.

Hammersley M. (2005) *Is the evidence-based practice movement doing more good than harm? Reflections on Iain Chalmers case for research-based policy making and practice*, Evidence & Policy, 1 (1), 85-100.

Hanushek, E. (2004) *Some simple analytics of school quality*. Working paper 10229 National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA

Hargreaves D.H. (1996) *Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and prospects*, Teacher Training Agency Annual Lecture, Cambridge

Hattie J.(2009) *Visible Learning : A Syntesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London – New York

Ianes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare le risorse* Trento: Erickson

L.D.Nepi (2013) *Includere fa la differenza?Il punto alla luce delle evidenze empiriche* Form@re, n.3, vol.3

Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra A.D., Vadalà. G., Valtellina, E., (2013) *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Erickson:Trento

Meijer, C.J.W. (2003). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Mitchell D. (2008) *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. London and New York: Routledge

Mitchell, D. (2005). *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating old and new international perspectives*. London and New York: Routledge

Pirrie A. (2001) *Evidence-Based Practice in Education: the best medicine?*, British Journal of Educational Studies, 49 (2), 124-136.

Slavin R.E. (2004) *Education Research Can and Must Address "What Works Questions"* Educational Researcher, 31, 7, pp15-21

Tooley J., Darby D. (1998) *Educational Research : An OFSTED Critique* OFSTED, London

Tremblay, P. (2012) *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*, De Boeck

Trincherò R. (2002) *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano

Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia (2015). Progetto QUADIS. [www.quadis.it](http://www.quadis.it)

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO.

UNESCO (2008). *Inclusive Education: 'The Way of the Future'*. International Conference on Education. 48th session. Final Report. Geneva: UNESCO

UNESCO (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO

UNESCO (2012) *Addressing Exclusion in Education. A Guide to Assessing Education Systems Towards More Inclusive and Just Societies*. Paris: UNESCO

UNICEF (2013) *Children with disabilities. The state of the World's Children 2013*. Paris: UNICEF.

Vermigli P., Travaglia G., Alcini A., Galluccio M. (2002). ACCESS - Analisi degli indicatori cognitivo-emozionali del successo scolastico. Trento: Erickson.

Vianello R., Lanfranchi S. (2009) *Genetic Syndromes Causing Mental Retardation: Deficit and Surplus in School Performance and Social Adaptability Compared to Cognitive Functioning, Life Span and Disability*, 12, I, pp. 41-52

Vygotskij L. (1990) *Pensiero e Linguaggio*, Ricerche Psicologiche, Roma-Bari, Laterza

Ware, J., Butler, C., Robertson, C., O'Donnell, M. and Gould, M. (2011) *Access to the curriculum for pupils with a variety of special educational needs in mainstream classes. An*

*exploration of the experiences of young pupils in primary school.* National Council for Special Education Research Report no. 8. Trim, Co. Meath: National Council for Special Education

Warnock, M. (2005). *Special Educational Needs: a New Look.* London: Philosophy of Education Society of Great Britain

World Health Organization/World Bank (2011). *World Report on Disability,* Geneva



## **ALLEGATI**