

STRATEGIE DIDATTICHE PER LA PROMOZIONE DI CONTESTI INCLUSIVI

UN'INDAGINE DELLA SIPeS



TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

<https://www.francoangeli.it/autori/21>

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.



TRAIETTORIE INCLUSIVE

COLLANA DIRETTA DA
**CATIA GIACONI, PIER GIUSEPPE ROSSI,
SIMONE APARECIDA CAPELLINI**

La collana “Traiettorie Inclusive” vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell’inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socio-culturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.

I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell’università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell’ottica dell’inclusione sociale e della qualità della vita.

La collana presenta due tipologie di testi. Gli “*Approfondimenti*” permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale. I “*Quaderni Operativi*”, invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.

DIREZIONE

Catia Giaconi (Università di Macerata),

Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata),

Simone Aparecida Capellini (Università San Paolo Brasile).

COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno)

Fabio Bocci (Università Roma3)

Stefano Bonometti (Università di Campobasso)

Elena Bortolotti (Università di Trieste)

Roberta Caldin (Università di Bologna)

Aldo Caldarelli (Università Niccolò Cusano)

Lucio Cottini (Università di Udine)

Ilaria D'Angelo (Università di Macerata)

Noemi Del Bianco (Università di Macerata)

Filippo Dettori (Università di Sassari)

Laura Fedeli (Università di Macerata)

Pasquale Moliterni (Università di Roma-Foro Italico)

Annalisa Morganti (Università di Perugia)

Liliana Passerino (Università Porto Alegre, Brasile)

Salvatore Patera (Università degli Studi Internazionali di Roma)

Valentina Pennazio (Università di Macerata)

Loredana Perla (Università di Bari)

Maria Beatriz Rodrigues (Università Porto Alegre, Brasile)

Francesco Paolo Romeo (Università e-Campus)

Maurizio Sibilio (Università di Salerno)

Arianna Taddei (Università di Macerata)

Andrea Traverso (Università di Genova)

SIPeS
Società Italiana
di Pedagogia *Speciale*

STRATEGIE DIDATTICHE PER LA PROMOZIONE DI CONTESTI INCLUSIVI

UN'INDAGINE DELLA SIPeS



TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con il contributo della SIPeS – Società Italiana di Pedagogia Speciale.

Isbn digitale: 9788835153658

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

1. Indagine esplorativa sulle strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi , di <i>Luigi d'Alonzo</i>	pag.	7
2. Ricerca, strategie ed efficacia didattica , di <i>Anna Maria Murdaca</i>	»	15
3. L'indagine esplorativa SIPeS: dal contesto all'impianto metodologico , di <i>Catia Giaconi e Andrea Fiorucci</i>	»	29
4. Presentazione dei risultati: un quadro d'insieme , di <i>Catia Giaconi e Andrea Fiorucci</i>	»	33
5. Conoscere e scegliere le strategie didattiche per l'apprendimento: un focus sui docenti della scuola dell'infanzia e primaria , di <i>Roberto Dainese e Silvia Maggiolini</i>	»	53
6. Conoscere e scegliere le strategie didattiche per l'apprendimento: un focus sulla scuola secondaria di I e II grado , di <i>Roberto Dainese e Elisabetta Ghedin</i>	»	75
7. Strategie inclusive in classe: un confronto tra insegnanti curricolari e su posto di sostegno , di <i>Nicole Bianquin e Antioco Luigi Zurru</i>	»	93

- 8. Quali strategie didattiche per gli alunni con bisogni educativi speciali? Gli esiti dell'indagine esplorativa in dialogo con la letteratura scientifica di riferimento**, di *Andrea Fiorucci e Nicole Bianquin* pag. 109
- Conclusioni: dai risultati alle prospettive future**, di *Paola Aiello* » 133

1. Indagine esplorativa sulle strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi

di *Luigi d'Alonzo**

La SIPeS, Società Italiana di Pedagogia Speciale, come viene affermato dall'articolo 2 dello Statuto "ha lo scopo di:

- a) promuovere la ricerca nel campo della Pedagogia Speciale e diffonderne i risultati;
- b) valorizzare le buone prassi educative, didattiche e formative che favoriscono il pieno sviluppo e i processi d'integrazione e di educazione inclusiva delle persone con bisogni educativi speciali;
- c) favorire lo sviluppo dei rapporti tra i cultori, i professionisti e le associazioni che operano nel settore della Pedagogia Speciale in campo universitario, scolastico ed extrascolastico;
- d) sollecitare i responsabili politici e istituzionali, il mondo culturale e la società civile a prendere coscienza dei bisogni delle persone con esigenze educative speciali e assumere decisioni conseguenti;
- e) promuovere la formazione e la ricerca nell'ambito della cooperazione internazionale".

I suoi soci, docenti universitari di ruolo (ricercatori, associati, straordinari, ordinari ed emeriti) delle Università statali e non statali Italiane e straniere, che svolgono attività di ricerca orientate alle finalità che abbiamo appena evidenziato, ma anche i dottorandi e i dottori di ricerca, i cultori di ricerca pedagogica e didattica speciale, i docenti a contratto, i professionisti nel campo dell'educazione, educatori, insegnanti, formatori ed altri studiosi e figure professionali i cui interessi siano coerenti con le finalità della SIPeS, sentono fortemente la responsabilità di dif-

* Professore ordinario di Pedagogia Speciale nella Facoltà di Scienze della Formazione presso la sede di Milano dell'Università Cattolica.

fondere la cultura inclusiva nella nostra società, la sola in grado di dare speranza e umanità a tutti coloro che presentano disabilità, a tutti coloro che hanno esigenze educative speciali.

1. Perché un'indagine esplorativa SIPeS sulle strategie didattiche?

La Pedagogia Speciale è la scienza pedagogica che pone al centro delle sue attenzioni e delle sue riflessioni le questioni educative riferite a bambini, giovani ed adulti che presentano problematiche personali particolari, specifiche, differenti, propriamente “speciali”. Oggetto dei suoi interessi sono, quindi, le persone con disabilità, con disturbi più o meno gravi o più o meno evidenti, con situazioni di vita marginali che a causa di condizioni soprattutto di tipo esogeno non riescono ad adattarsi ai normali canoni di convivenza civile.

Fin dall'inizio della sua nascita, infatti, la Pedagogia Speciale sollecita il contesto sociale, dove esercita la sua azione, a prendere coscienza di un dato di fatto: è necessario occuparci di queste persone, anzi è doveroso prendersi pedagogicamente a cuore la vita di uomini e donne che non posseggono abilità e potenzialità per entrare nel mondo e a vivere dignitosamente senza aiuti educativi e didattici mirati, tempestivi, competenti, fondati scientificamente. Sono passati molti anni da quando lo Stato Italiano sancì il diritto delle persone con disabilità di entrare nelle scuole e nelle classi comuni; anni faticosi, difficili, pieni di sofferenze ma anche di speranze, con risultati negativi ma anche con splendide conquiste educative e sociali. Un dato, però, deve essere sottolineato: il nostro Paese ha favorito prima di altri Stati occidentali economicamente più evoluti, il diritto all'inclusione delle persone con difficoltà sul piano cognitivo, fisico o sensoriale.

Questa scelta, la via italiana all'integrazione o come oggi preferiamo dire, la via italiana all'inclusione, fu una scelta pedagogica coraggiosa che ha concorso a rinnovare in meglio la scuola e di conseguenza la nostra società civile.

Cosa possiamo affermare dopo aver sperimentato un modello inclusivo scolastico, ma anche sociale, certamente innovativo?

La presenza delle persone con disabilità ha costretto la scuola Italiana a misurarsi con se stessa per reperire tutte le risorse umane e

progettuali necessarie per far fronte all'enorme esigenza di aiuto che la condizione di disabilità comporta. In questi anni gli operatori scolastici hanno imparato non solo ad accettare ed accogliere l'allievo con deficit, ma hanno cercato collaborazione al di fuori, hanno dovuto imparare a confrontarsi con medici, psichiatri e specialisti della riabilitazione, hanno preso contatti con i servizi sociali del territorio costringendoli ad un lavoro unitario multidisciplinare e plurispecialistico, che ha enormemente aiutato l'esperienza di integrazione dei disabili. L'inserimento stesso nel gruppo classe ha promosso un rinnovamento nei metodi didattici tradizionali che ha aiutato tutti gli allievi ad approcciarsi ai contenuti scolastici con più forte interesse e motivazioni. Il benessere degli allievi è aumentato, l'attenzione alla persona è stata sollecitata dalle richieste di continue e necessarie premure da parte del disabile: ciò ha avuto come conseguenza l'acquisizione, da parte degli insegnanti, di specifiche sensibilità per i bisogni di ciascun soggetto. I ragazzi cosiddetti "normodotati" hanno imparato ad interagire con la disabilità; l'educazione civile alla diversità, al rispetto reciproco, alla collaborazione di gruppo e personale ha trovato nuovi motivi dalla presenza dei soggetti certificati. L'inclusione, inoltre, ha dato impulso al lavoro unitario fra insegnanti; in campo educativo non è più possibile operare individualmente, o si progetta e si opera in collaborazione con gli altri operatori, oppure i risultati sono scarsi: la necessità di supporto educativo e specialistico che la condizione dell'allievo disabile richiede e l'introduzione della figura dell'insegnante di sostegno hanno promosso un lavoro di team doveroso e altamente significativo.

Questi risultati, però, non sono stati immediati, hanno avuto bisogno di un lungo cammino; parecchie innovazioni organizzative, didattiche e culturali che ora sembrano consolidate sono state raggiunte a fatica, talvolta anche grazie all'impegno prezioso di genitori che comprendevano i problemi prima delle istituzioni educative, costringendole a trovare le giuste soluzioni alle difficoltà del figlio.

È evidente dopo più di 50 anni di inclusione la necessità che la didattica speciale diventi sempre più patrimonio comune degli insegnanti, degli educatori e dei formatori. L'esigenza che si assumano competenze didattiche specifiche volte a soddisfare i bisogni particolari dei nostri allievi è da sempre una meta imprescindibile dell'azione educativa e didattica, ma al giorno d'oggi questo aspetto assume un'importanza decisiva in quanto nei nostri contesti educativi

e didattici, nelle nostre agenzie formative, nelle nostre scuole stanno esplodendo le problematiche personali degli allievi. La complessità di una vita odierna sempre più difficile sollecita i bambini ed i ragazzi presenti nei nostri contesti formativi a vivere con particolare spontaneità le loro esperienze presentando, senza imbarazzo, le proprie difficoltà, i propri dolori, le proprie necessità. La didattica speciale volta all'inclusione è indispensabile per soddisfare questi bisogni sempre più presenti perché indica strade metodologiche sicure, pratiche di insegnamento fondate, prospettive didattiche valide per la crescita personale e comunitaria degli allievi.

Le esperienze di questi anni ci dimostrano che è possibile lavorare bene sul piano educativo e didattico con bambini, ragazzi, giovani, adulti con problemi, è verosimile porsi mete ambiziose, pensare alla loro esistenza con fiducia e realismo. Potremmo elencare molti esempi di persone con deficit fisico pienamente padrone della loro vita, ragazzi sordi o ciechi che vivono positivamente la loro condizione, fiduciosi per l'avvenire, uomini e donne con difficoltà o con disturbi in grado di camminare in questo mondo come tutti, con lavori ed esperienze sociali di valore, persone con disabilità intellettiva capaci di apportare il proprio contributo personale in cooperative di lavoro nelle quali sperimentano serenità, rispetto, riconoscimento della dignità umana e civile. È possibile operare bene anche con soggetti gravi, con persone con sindromi complesse e apparentemente prive di prospettive di sviluppo ottimale. Occorre però competenza. Grande è la responsabilità degli educatori e degli insegnanti in questo senso poiché il loro operare, si alimenta solamente se supportato da conoscenze reali, abilità agite che diventano competenze anche attraverso il confronto con una comunità scientifica meritevole di essere ascoltata e presa in considerazione proprio perché deputata per missione ad indicare orizzonti e innovazioni significative.

Dove si agisce con competenza i risultati si notano, mentre, dove manca la professionalità, le sofferenze delle persone con disabilità emergono in tutta la loro disperazione. La situazione attuale è fortemente a rischio e i dati a nostra disposizione non ci lasciano sereni.

La *condizione dell'inclusione a scuola* presenta un quadro con molte luci, ma anche con molte ombre che sembrano sempre più oscurare l'esperienza esaltante che l'istituzione scolastica ha saputo intraprendere: ricordiamo che ancora agli inizi degli anni Settanta, in Italia 40.000 persone vivevano in istituto, vi erano 1.400 scuole speciali e circa 800 classi

differenziali. Attualmente gli allievi con disabilità nelle scuole comuni sono circa 316mila (+5% rispetto al precedente anno scolastico). Gli insegnanti di sostegno sono 207mila – poco più di 200mila nella scuola statale (fonte MIUR) e circa 7mila nella scuola non statale (fonte Istat). In crescita di oltre 16mila rispetto all'anno scolastico precedente (+8% registrato quasi esclusivamente nella scuola statale). A livello nazionale il rapporto alunno-insegnante, pari a 1,5 alunni ogni insegnante per il sostegno più favorevole rispetto alla norma: 1:2. Di questi docenti, circa 70mila (il 32%) sono stati selezionati dalle liste curricolari (senza specializzazione). Questo fenomeno è più frequente nelle regioni del Nord, dove la quota di insegnanti curricolari che svolge attività di sostegno sale al 42% mentre si riduce nel Mezzogiorno, attestandosi al 19%. Certo la situazione della scuola italiana non è omogenea. Un dato deve fare riflettere: la situazione di full inclusion radicale, con l'alunno disabile sempre in classe, è in sofferenza; la situazione reale fotografa una frequenza mista, dentro e fuori la classe; mentre la percentuale di alunni che trascorrono molto tempo fuori dalla classe in maniera significativa, la maggioranza o la totalità del tempo appare ancora una prassi praticata. I dati ci dicono che è possibile lavorare sul piano veramente inclusivo a scuola e che si possono ottenere risultati, ma purtroppo non sempre ciò si realizza e questo rappresenta il problema. Le incompetenze in campo educativo di insegnanti incapaci di comprendere i bisogni degli allievi, di titolari di cattedra ancora convinti che il "disabile" non appartenga alla classe, ma sia un ospite sopportato solo se c'è il collega di sostegno, di dirigenti impreparati nel gestire e dirigere un istituto sul piano inclusivo portano molti allievi a vivere con profonda sofferenza un'esperienza che dovrebbe essere invece esaltante, sia sul piano umano che su quello culturale. Di conseguenza sta emergendo un pericolo che occorre assolutamente fronteggiare, la richiesta continua ed incessante da parte della scuola, dei dirigenti, degli insegnanti di personale aggiuntivo, di insegnanti ulteriori, di compresenze, di assistenti, di educatori. Appare oramai sempre più evidente che l'inclusione possa essere intesa e realizzarsi solamente con personale di supporto, c'è oramai l'idea che rimanere in classe senza supporto, senza aiuti specialistici non sia più praticabile. La gestione della classe per l'inclusione, di conseguenza, può avvenire solamente con un team molto nutrito di persone che si occupino degli allievi.

La necessità di elaborare un programma di indagine con l'intento di sviluppare un percorso esplorativo da diffondere a livello nazionale,

fra gli insegnanti curricolari e specializzati, per comprendere attraverso quali pratiche e strategie venga favorita l'inclusione scolastica nasce proprio da queste considerazioni, dalla volontà e dall'esigenza che la Pedagogia Speciale e la didattica speciale siano pienamente patrimonio della professionalità delle insegnanti e degli insegnanti della nostra scuola italiana. L'indagine che viene in questo riportata in questo lavoro ha avuto un carattere nazionale con lo scopo di capire, dopo tutti questi decenni di esperienze educative e didattiche innovative, quali siano le *strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi più conosciute e più promosse nelle nostre scuole*.

Siamo fermamente convinti che per operare bene all'interno delle nostre scuole occorrono delle precondizioni; 50 anni di esperienze inclusive, di aperture educative agli alunni e alle alunne con deficit, di piani di lavoro individualizzati, di riunioni programmatiche di team, di incontri significativi interdisciplinari e pluridisciplinari con specialisti e professionisti, di formazione mirata sulle tematiche inerenti le dinamiche inclusive, occorrono insegnanti intenzionalmente in grado di ospitare nel proprio cuore gli allievi, tutti i bambini e le bambine, tutti i ragazzi e le ragazze presenti a scuola, in particolar modo i soggetti che presentano problematiche e fragilità più o meno evidenti e più o meno consistenti. Ma non solo, abbiamo più volte affermato che l'amore in campo educativo e didattico non basta, la buona volontà nel volere il bene degli allievi non è sufficiente, la predisposizione personale a cercare di essere utili alla vita altrui, a scuola, corre il forte rischio di ingenerare incomprensioni e problematiche a volte non gestibili. In educazione e con gli allievi di oggi, occorre accogliere l'altro. Emerge l'atto volontario di prendere ciò che è separato e di sistemarlo, mettendo ordine alla precarietà, ospitandolo, permettendo così di assestare ciò che era precario. Si tratta di una metafora meravigliosa dell'agire educativo, in cui l'insegnante si pone di fronte ai bambini della sua classe con la consapevolezza che per poter aiutarli veramente con la sua arte educativa è prioritario "raccolgere" i loro differenti bisogni ospitandoli metaforicamente nel proprio cuore, ma anche materialmente progettando un ambiente fisico idoneo ed un incontro personale e comunitario capace di favorire comportamenti e apprendimenti importanti. Per ottenere ciò è, quindi, indispensabile conoscere, essere abili e competenti nel proporre ai singoli e al gruppo classe prospettive didattiche fondamentali e affascinanti. Il ruolo delle strategie didattiche che si conoscono e si

mettono in atto diventa perciò preminente, l'arte educativo-didattica trova a scuola un campo d'azione infinito perché è in quel contesto che si opera e si agisce per la crescita umana, culturale, sociale e morale del soggetto in età evolutiva. È a scuola, è in aula, in un clima educativo ricco di istanze formative, emotive ed affettive che si realizza il miracolo dell'apprendimento, dove i sottili legami interpersonali trovano spazio per favorire la crescita anche di quegli allievi che presentano deficit, disturbi o problematiche personali da rimarcare. Ma occorre competenza. È necessario che l'insegnante si presenti ai suoi allievi attrezzato non solo di buona volontà, ma ricco professionalmente di tutte quelle specificità che gli allievi e le allieve oggi hanno bisogno. Prima fra tutte le strategie didattiche.

2. Ricerca, strategie ed efficacia didattica

di Anna Maria Murdaca*

1. Introduzione

La crescente richiesta di misurare e valutare il cambiamento nella professione docente, in direzione o nella prospettiva di favorire la qualità del processo inclusivo, porta anche a guardare all'efficacia didattica con interesse per la definizione in fieri di alcune strategie metodologiche che tendano a sostenere i processi di apprendimento e la loro progressione in termini di outcome. Tali processi hanno bisogno di essere continuamente monitorati, anche attraverso l'azione mediativa degli insegnanti in un dialogo continuo tra teoria e pratica. Da qui la precisa responsabilità degli insegnanti di formulare ipotesi o meglio ancora di adottare una impostazione scientifica da utilizzare come base della loro attività didattica, nella direzione di una "pensabilità solida ed informata", capace di decodificare le differenze e di procedere alla scelta di quei presidi educativi utili sia a registrare i progressi sia le difficoltà dei propri allievi.

Sicuramente il compito degli insegnanti è molto complesso, posto l'orizzonte in cui si trovano ad agire, che riguarda l'apprendimento, lo sviluppo, la complessità della persona in divenire e che richiede sguardi multilivello che fanno leva sull'interconnettività tra teoria e pratica (Gilmour *et al.*, 2020). Ribadiamo tutto questo perché molto spesso gli insegnanti nella quotidianità, presi dall'incalzare delle pratiche burocratiche e dall'uso di modelli didattici impiegati con poco riflessività e

* Professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale Facoltà di Studi Classici, Linguistici e della Formazione dell'Università di Enna "Kore".

conoscenza degli aspetti teorici di fondo, mancano di quella vitale simultaneità che, come asseriva Gadamer, comporta la consapevolezza del rapporto tra utilizzo di una strategia ed effetto che essa produce.

2. Le strategie didattiche e l'insegnamento

Assumere quanto su argomentato significa raccogliere la sfida di una impostazione scientifica dell'attività didattica che implica che gli insegnanti (Cochram, 2005) scelgano un design di progettazione volto al raggiungimento di obiettivi utili a limitare i *decalage* evolutivi degli alunni per rendere l'apprendimento significativo (Reynolds *et al.*, 2014). Sono questi gli interrogativi che dovrebbero ogni giorno accompagnare la pratica scolastica degli insegnanti per renderla efficace (Scheerens, 2016) e saldamente ancorata a strategie, tecniche e modelli con una sottesa solida teoria scientifica. Limitarsi ad utilizzare modelli dettati da una consuetudine scolastica in uso o impiegati senza una preparazione adeguata e/o a svolgere l'insegnamento adottando asetticamente, quando non impropriamente, un mix di strategie che si sono apprese all'università o durante i corsi di formazione, rimane un approccio assai ostacolante. Ma vi è di più. Vi sono insegnanti che utilizzano sempre un unico modello didattico per paura di addentrarsi nel nuovo e altri che seguono imperativi burocratici che finiscono con il creare un appiattimento e/o omologazione, inseguendo un ideale di allievo e dimenticando che dinanzi a questi vi è un soggetto, che, per divenire, ha bisogno di uno spazio mediativo, che guarda, da un lato, all'unità epistemologica del soggetto e, dall'altro, alla sua immersione nell'intersoggettività (esperienza), come via per raggiungere la propria progettualità (Murdaca, 2022).

Ritorna qui, a mio modo di vedere, l'esigenza di portare gli insegnanti verso lo sviluppo di un pensiero strettamente scientifico, ossia su ciò che Gage, nel 1978, definiva base scientifica dell'arte dell'insegnamento, cosa peraltro presente in alcune ricerche avviate da Ballanti (1981), da Becchi (1975), da Vertecchi (1978), da Visalberghi (1965) e Trisciuzzi (1976), le cui riflessioni, fuor di dubbio, hanno sottolineato l'importanza di dotare gli insegnanti di quell'*habitus* mentale efficace nel leggere i fatti educativi e didattici in modo scientifico, senza utilizzare questa o quella strategia didattica assunta in modo acritico. Tutto

ciò denuncia ancora la mancata conoscenza e la carenza di una specifica confidenza con gli strumenti e i metodi della ricerca scientifica, definendo un atteggiamento superficiale degli insegnanti, la cui sola preoccupazione nel progettare ambienti di apprendimento è quella di utilizzare a ruota libera metodologie didattiche per raggiungere obiettivi senza porsi minimamente il problema delle teorie che stanno dietro alla loro didattica, dimentichi delle variabili molteplici che entrano in gioco nella storia degli apprendimenti degli allievi.

Di fronte alla tendenza di descrivere il processo inclusivo senza una traiettoria di senso, occorre trovare una strada che induca l'insegnante ad assumere la mentalità del ricercatore nell'usare questa o quella strategia didattica nella consapevolezza che tale scelta non possa essere assunta aprioristicamente, ma debba essere adattata, di volta in volta, alla complessità della classe. Occorre che il docente si interroghi su cosa intenda realizzare in termini di crescita per gli alunni, le cui condotte sono frutto di parametri genetici, strutturali, funzionali e relazionali. Ciò a garanzia di quell'“umanesimo integrale” a cui fa riferimento Jacques Maritain (1936), che è alla base di quello che il soggetto è e di ciò che potrà divenire attraverso condizioni ottimali, che promuovano e sostengano gli apprendimenti possibili in relazione alle potenzialità individuali, come il potere di rappresentazione, di memorizzazione, di astrazione, ecc., tanto da rimettere in discussione la didattica, e nello specifico la didattica speciale, che dovrebbe divenire disciplina della mediazione e della relazionalità e che, nelle sue articolazioni, altro non è che una delle forme in cui si analizza, si progetta, si attua la “vicenda dell'educazione”.

Le argomentazioni di cui sopra meritano alcune puntualizzazioni che ci portano a considerare di quali agganci la didattica speciale si servi per potersi connotare come spazio di ricerca attiva, come fonte inesauribile di principi, modelli e tipificazioni combinatorie interdipendenti e reticolari, che fanno riferimento a strumenti e assessment multimodali, oltre che di protocolli integrati e di metodologie tattico-strategiche che sappiano collocare le diversità biopsicosociofunzionali in un'articolazione complementare. Se questa può essere una definizione di didattica speciale allora si può ravvedere come il metodo scientifico debba rappresentare la base nell'arte dell'insegnamento e di non presupporre senza *evidence* che la strategia adottata procuri di per sé cambiamento. Pertanto, per implementare pratiche basate sull'evidenza, è necessario

riuscire a integrare nei percorsi di formazione degli insegnanti di sostegno e curricolari conoscenze psico-pedagogiche e metodologiche sofisticate per supportare o meno l'uso di strategie e di supporti adeguati nei contesti (Brownell *et al.*, 2010; Brownell & Jones, 2015; Leko *et al.*, 2015).

Lo sviluppo professionale così come le competenze sopra indicate aiutano gli insegnanti ad acquisire conoscenze, abilità e disposizioni necessarie per impegnarsi in diversi framework e contesti didattici (Brownell *et al.*, 2011; Sindelar, Brownell & Billingsley, 2010).

I ricercatori definiscono le strategie didattiche (Wiggins & McTighe, 2008) come le tecniche e i metodi che gli insegnanti usano per gestire l'apprendimento dei loro studenti e aiutarli ad acquisire le conoscenze e le abilità richieste. In tutto il mondo essi hanno studiato diverse strategie e metodi di insegnamento in diversi contesti, tra cui il potenziamento delle competenze, e in molti di questi studi sono state analizzate anche le percezioni che gli insegnanti hanno della loro efficacia (AlHusban & Alkhaldeh, 2017; Endley, 2016). È noto come l'efficacia delle strategie di insegnamento dipenda dal contesto in cui esse vengono applicate. Non esiste, infatti, di per sé una strategia che possa garantire risultati migliori per tutti gli studenti. Tuttavia, la ricerca ha evidenziato come alcune pratiche e strategie facilitino l'apprendimento degli studenti meglio di altre (Hattie, 2009; Marzano *et al.*, 2001), soprattutto quelle che prevedono l'attivazione cognitiva che richiede una maggiore pianificazione e impegno da parte degli studenti rispetto all'istruzione diretta esclusivamente gestita dall'insegnante. È quindi probabile che molti insegnanti non siano stati adeguatamente formati per gestire e implementare le pratiche relative a tutti questi approcci.

Fornire supporti di formazione adeguati agli insegnanti su come gestire le classi, avrebbe l'effetto di ridurre i problemi, di migliorare l'organizzazione e la gestione del tempo e di innovare potenzialmente la didattica. Allo stesso modo, le attività di sviluppo professionale che si concentrano sull'implementazione dell'apprendimento attivo o sull'attivazione cognitiva possono essere utili per introdurre gli insegnanti all'uso di tali strategie, che influiscono sull'apprendimento degli studenti, soprattutto quando sono ben organizzate, ben pianificate, applicate sistematicamente in classe e adeguatamente valutate (Akdeniz, 2016, p. 62). Mayer (2008) ha sottolineato come l'insegnamento sia un processo complesso che richieda all'insegnante proprio l'uso di strategie didattiche

efficaci che promuovano l'apprendimento degli studenti e li guidino nei loro processi cognitivi e affettivo-relazionali. Tuttavia, l'uso di qualsiasi strategia didattica è influenzato dalla percezione che l'insegnante ha della sua efficacia nel raggiungere gli obiettivi formativi e i risultati di apprendimento desiderati. Tale percezione fornisce una serie di informazioni che possono essere utilizzate per valutare l'efficacia dell'insegnamento. L'efficacia gioca anche un ruolo positivo significativo nell'adozione da parte degli insegnanti di innovazioni nei processi educativi (Evers, Brouwers & Tomic, 2002). Analogamente, secondo Wozney *et al.* (2006), se la percezione di una strategia da parte dell'insegnante è una strategia positiva il suo utilizzo sarà più probabilmente frequente che in altri casi. Schunk (2003) ha riscontrato che una percezione favorevole di una strategia di insegnamento si traduce in una maggiore motivazione a usarla in classe. In sostanza, l'efficacia include le convinzioni degli insegnanti nel mantenere una classe favorevole all'apprendimento, all'autostima nelle pratiche didattiche in diversi domini della conoscenza e al reperimento delle risorse. Le strategie didattiche, basate sui risultati delle ricerche, fungono da quadro di riferimento per l'uso (Dean *et al.*, 2012; Kwon, 2015; Rohrer & Pashler, 2010).

3. L'insegnante ricercatore

Le considerazioni di cui sopra possono essere intese un provvisorio punto di partenza, una sorta di *pars costruens* dell'agire professionale degli insegnanti, specie in questo periodo post pandemico, che può essere visto come un'opportunità per riflettere su quale tipo di istruzione sia esattamente adatto per un futuro che inevitabilmente riserverà ai nostri studenti nuove sfide (Fullan, 2022) e che impone una ridefinizione nella politica e nella pratica educativa per realizzare le tanto declamate democrazia, uguaglianza e inclusione.

La *pars costruens*, nel presente lavoro, non ha la pretesa di porsi come *pars destruens* del lavoro degli insegnanti, ma individuare nuovi spazi di indagine per la nostra disciplina, che oggi si trova ad occupare uno spazio non indifferente in un ambito che, in ultima analisi, riguarda le insufficienti e disfunzioni scolastiche di fronte al processo inclusivo. Si tratta di una critica costruttiva e realistica che tende piuttosto a mettere in ordine e a ristabilire equilibrio in uno dei sistemi più delicati,

quelli della scuola inclusiva, in direzione di prospettive educative più adeguate al presente storico, che impongono un quadro sufficientemente chiaro e attendibile del processo di apprendimento, delle sue condizioni, ma anche della pensabilità di una nuova formazione degli insegnanti, che finora è stata metodologicamente condizionata da tradizioni didattiche disattente alle acquisizioni scientifiche e da modelli di didattica innovativa assunte acriticamente. Auspicabile invece è assumere alla base dell'agire degli insegnanti il paradigma della generatività, da intendersi come quella capacità di dare forma all'azione insegnativa, per acquisire quell'orizzonte di senso che potrebbe spiegare la complessità del rapporto insegnamento/apprendimento (Harris, Campbell & Jones, 2022).

La generatività si collega infatti all'inatteso, alla scoperta imprevista, alla *serendipidy ed* assumerla all'interno dell'agito dell'insegnante chiarisce come costui descrive, spiega e ricerca un nuovo mondo di significati e di azione. Come è stato giustamente osservato (Larcan & Cuzzocrea, 2008), ciò invita a riflettere su come non sia più utopistico pensare all'insegnante, che, formulando le sue ipotesi, sia sorretto non dalle sue conoscenze e dalla sua padronanza circa le tecniche didattiche, ma venga spinto dalla stessa appassionata curiosità scientifica, propria del ricercatore, nel progettare i suoi interventi e soprattutto nel valutare l'efficacia con estrema meticolosità, come espressione dell'accountability. Tale aspetto si poggia sull'assunto che le scuole, in quanto istituzioni pubbliche, dovrebbero essere responsabili del loro operato e rendicontare la loro efficacia nel produrre cambiamento. Trattasi di un cambiamento che non risponde alla logica richiesta dall'alto ma a quella che riguarda il miglioramento dell'apprendimento (Boscolo, 2016). Per agire in tale direzione, gli insegnanti devono essere preparati a rilevare le difficoltà di chi apprende, a metterle in specularità con il livello di sviluppo degli studenti, oltre che essere congruenti con l'impostazione metodologico-didattica delle classi in cui gli alunni si trovano e con le strategie didattiche impiegate, alla cui base vi sono delle teorizzazioni che mirano a supportare una varietà di abilità, atteggiamenti, comportamenti. Spesso accade, però, come ben si sa, che si ignorino le cornici interpretative che gli insegnanti usano per comprendere e migliorare le proprie pratiche. Sarebbe questa una buona pratica da incentivare proprio in vista dell'acquisizione di consapevolezza etica che il loro agire comporta nell'utilizzo di una pratica didattica efficace, anche per gli usi appropriati delle strategie tese ad arricchire le opportunità di apprendimento degli allievi.

L'intervento parte da un interrogativo: "Come è possibile introdurre il metodo scientifico nella quotidianità della scuola?"

Posto che il cambiamento della scuola richiede una maggiore operatività dell'insegnante che acquisisce veramente il ruolo di ricercatore è noto come la letteratura internazionale e nazionale consideri proprio l'insegnante ricercatore come una risorsa promettente per il progresso della scuola.

I processi decisionali, fondati sui dati e sulle pratiche basate sull'evidenza, hanno aumentato anche l'uso della ricerca locale per risolvere problemi basati sul contesto. La ricerca-azione, posizionando gli insegnanti come ricercatori, ne fa dei professionisti leader (Barnett & Muth, 2008), che hanno una solida comprensione della teoria e solide capacità di ricerca e che usano quella conoscenza per raccogliere e analizzare le prove e per risolvere i problemi della pratica.

Il rapporto tra teoria e pratica crea sfide formidabili per gli insegnanti che passano da un ruolo professionale e culturale a un altro. Gli insegnanti come ricercatori, portando nella conoscenza pratica la ricerca, raccolgono e analizzano i dati per risolvere i problemi educativi in classe e sono in grado di offrire diverse prospettive all'interno delle classi, con accresciuta consapevolezza o percezione educativa delle molteplici dimensioni o aspetti che riguardano la pratica, migliorando la capacità di percepire e interpretare quanto accade nelle aule e nelle scuole.

Tuttavia, condurre ricerche come studioso professionista o come ricercatore può comportare l'utilizzo di forme e modalità di indagine proprie della ricerca-azione e può mettere in discussione la correttezza di interagire con gli alunni, nel tentativo di comprendere meglio un particolare problema o rispondere a una precisa domanda.

Anche se gli insegnanti ricercatori apportano conoscenze pratiche alla ricerca, essi affrontano sfide diverse nel negoziare i loro diversi ruoli e nel dare un senso a come le conoscenze acquisite attraverso l'esperienza di insegnamento in classe possano essere una risorsa preziosa.

Gli insegnanti come ricercatori possono usare le conoscenze acquisite per trasformare e riequilibrare valori e priorità che possono rendere difficile l'azione didattica, affrontando la sfida di definire i loro ruoli come professionisti e come studiosi.

4. Le strategie dell'insegnante

Un primo passo importante per colmare il divario tra ricerca e pratica è comprendere le pratiche e le strategie didattiche basate sull'evidenza fornite a scuola e la loro implementazione. La valutazione delle strategie didattiche può informare e adattare la formazione per enfatizzare la qualità degli interventi, soprattutto di quelle strategie che probabilmente richiedono molta formazione o supporto continuo e che sono coerenti ad approcci educativi basati sull'evidenza. Un ostacolo alla valutazione del successo e al confronto di questi sforzi di implementazione è la mancanza di una misurazione uniforme tra queste iniziative, per esaminare e confrontare i risultati di questi vari sforzi di attuazione.

In questo senso, proprio in merito alle strategie abbiamo svolto una review che mira a:

1. delineare i principali effetti delle strategie maggiormente in uso;
2. dimostrare l'importanza delle strategie sull'apprendimento;
3. presentare un loro raggruppamento per aree rispetto all'inclusione.

In questo senso, per guidare l'analisi in questo ambito ci siamo serviti di fonti scientifiche provenienti da diversi ambiti disciplinari, selezionando il materiale in base a parole chiave relative all'efficacia della didattica e delle strategie impiegate (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998), oltre che alla loro misurazione.

Tipi	Ambito	Autori
Strategie sociali	Promuovere un insieme di approcci per far sì che gli studenti diventino partecipanti attivi in classe attraverso l'interazione con gli altri e la condivisione delle loro conoscenze e abilità	Tharp & Gallimore, 1988; Bandura, 1979; Jaques, 1991; Johnson <i>et al.</i> , 1991; Berry, 1993; Caldwell <i>et al.</i> , 1996; Ravenscroft, Buckless & Harsal, 1999; Johnson <i>et al.</i> , 2000; Slavin, 2011; Camoglio & Cardoso, 1996; ecc.
Strategie cognitive-comportamentali	Promuovere nelle aule studenti discussioni, lavori di gruppo, cooperazione, la riflessione e il supporto necessario per attività giocano un ruolo centrale	Bruner, 1986, 1987; Vygotskij, 1930, 1934; Bandura, 1979

Tipi	Ambito	Autori
Strategie metacognitive	Promuovere tecniche che aiutano gli studenti a sviluppare una consapevolezza dei propri processi di pensiero durante l'apprendimento e a riflettere su come migliorarlo	Flavel, 1976; Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983; Paris & Winograd, 1990; Kelly, Moore & Tuck, 1994; Schneider & Pressley, 1997; Pintrich, Wolters & Baxter, 2000; ecc.
Strategie mediative	Promuovere la selezione e l'organizzare le informazioni utilizzando mezzi (visivi, uditivi ecc.) che meglio si prestano al raggiungimento degli obiettivi prefissati	Ausubel, 1960, 1963, 1978; Jerle, 1996; Paivio, 1991, 2006; ecc.

Abbiamo detto, che l'insegnante ricercatore garantisce l'uso efficace delle strategie tenendo conto della molteplicità dei contesti di riferimento in cui i bambini sono inseriti, come bene la ricerca suggerisce, clima di classe, eterogeneità, ecc. (Gasser *et al.*, 2017). In questo senso, la capacità di osservare e interpretare correttamente il comportamento del bambino in classe, così come chiarire la natura dei bisogni di apprendimento, diviene fondamentale per creare ambienti facilitanti per gli alunni e per instaurare buone relazioni insegnante/alunni. Il primo problema dell'uso delle strategie è quello di mostrare come intervenire sull'ambiente per ottenere cambiamenti nel comportamento del bambino. L'insegnante ricercatore ha, infatti, la capacità di utilizzare in modo efficace prima di tutto strumenti e strategie per favorire l'inclusione e la gestione dell'alunno in classe, in particolare per far fronte alle difficoltà relazionali che potrebbero manifestarsi in seguito ad alcuni comportamenti disfunzionali. L'uso di adeguate strategie accresce anche il rendimento scolastico degli alunni con un notevole impatto sull'inclusione sociale degli studenti disabili (Huber, 2009), ma anche caratteristiche comportamentali (Avramidis, 2010; Garrote *et al.*, 2017) e capacità cognitive di diversa natura (Frederickson & Furnham, 1998), le quali sono necessarie per l'inclusione sociale degli studenti nelle classi inclusive, svolgendo anche un ruolo importante nell'accettazione e nelle interazioni sociali che includono la promozione di ambienti di classe positivi dove vengono accresciute le relazioni tra pari.

Si tratta di:

1. valorizzare l'azione orientata alla fragilità e alla difficoltà;
2. promuovere strategie attive orientate a emancipare i soggetti dal bisogno e dall'assistenza per favorirne l'inserimento nella vita sociale e culturale della classe;
3. sostenere interventi in cui i soggetti sono chiamati a svolgere un ruolo, per mezzo di specifiche attività di mediazione da parte dell'insegnante volte a soddisfarne i bisogni;
4. incentivare l'efficacia degli interventi e la loro concertazione;
5. sostenere la partecipazione sociale e il benessere di tutti gli studenti.

Le strategie didattiche servono a promuovere l'inclusione sociale degli studenti con e senza BES, il quale è considerato uno degli obiettivi centrali dell'educazione inclusiva (Booth & Ainscow, 2002). Si può affermare come le strategie di insegnamento inclusivo rappresentino una sfida importante per gli insegnanti (Bossart *et al.*, 2012; DeLeeuw *et al.*, 2019). Tuttavia, esse servono a progettare gli insegnamenti inclusivi. Come primo passo per affrontare questa necessità di una misura fattibile dell'uso delle strategie didattiche attraverso trattamenti basati sull'evidenza.

5. Conclusioni

Nel concludere questo lavoro non possiamo che evidenziare i nodi problematici che sono presenti nella scuola e nel processo inclusivo, che ancora tarda ad essere colto nelle sue varie declinazioni, così come risulta dall'analisi della letteratura nazionale e internazionale.

Queste considerazioni, che si inseriscono nello studio esplorativo avviato dal Direttivo della SIPeS, vanno considerati come potenziali spunti di riflessione da verificare con successivi studi e su campioni più ampi.

Il presente esame accurato della letteratura e dei principi metodologici che sorreggono l'agire magistrale non consiste solamente nel rimarcare l'aspetto culturale che consente agli allievi di acquisire le competenze necessarie per adeguarsi o per rispondere alle richieste dei contesti di vita quanto quello di produrre cambiamento. Ritorna qui il ruolo della ricerca come acquisizione di una nuova consapevolezza della scuola per gestire questa nuova voglia di rinascimento post pandemico che, come sostiene Morin nel libro *Svegliamoci*, non è solo crisi eco-

nomica, ecologica ma anche crisi del pensiero. Trattasi dell'opportunità per gli insegnanti di acquisire una maggiore impostazione scientifica riguardo la loro attività didattica in direzione della crescita degli allievi e del loro apprendimento, assumendosi la responsabilità di operare in modo scientifico e scegliendo adeguati obiettivi, il cui raggiungimento prevede la scelta di strategie efficaci da utilizzare, che traducano e comprendano pratiche di istruzione comprovate, capaci di svolgere la funzione educativa in maniera responsabile. Balza subito all'attenzione la necessità, tutt'oggi presente, di una nuova formazione degli insegnanti che poggi verosimilmente su alcuni indicatori che possano essere concettualizzati, tenendo presente le strategie di politica educativa e rinverdendo il linguaggio pedagogico attraverso termini quali risultati, conseguenze e impatto. È questo un rinnovato interesse per un modello di formazione che faccia sì che gli insegnanti, nel loro agire, siano simultaneamente ricercatori e professionisti.

Bibliografia

- Akdeniz, C. (Ed.) (2016). *Instructional process and concepts in theory and practice: Improving the teaching process*. Singapore: Springer.
- AlHusban, N.A. & Alkhaldeh, A. (2017). Exploring English as a foreign language (EFL) female teachers' knowledge of Marzano's research-based instructional strategies & its relationship with their level of performance in teaching reading comprehension at the educational directorate of Zarqa. *Dirasat. Educational Sciences*, 43(5), 2195-2207.
- Avramidis, E. (2010). Social Relationships of Pupils with Special Educational Needs in the Mainstream Primary Class: Peer Group Membership and Peer-Assessed Social Behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429.
- Ballanti, G. (1981). *Discorso e azione nella pedagogia scientifica*. Teramo: Giunti & Lisciani.
- Barnett, B.G., & Muth, R. (2008). Using action-research strategies and cohort structures to ensure research competence for practitioner-scholar leaders. *Journal of Research on Leadership Education*, 3(1), n1.
- Becchi, E. (1975). *L'organizzazione della ricerca educativa*. Firenze: Nuova Italia.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom.

- Boscolo, P. (2016). Le prove INVALSI ovvero: il difficile cammino della scuola verso una cultura della valutazione e dell'apprendimento. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3, 401-417.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S.J. & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1888-1897.
- Brownell M.T., Griffin C.G., Leko M.M. & Stephens J. (2011). Improving collaborative teacher education research: Creating tighter linkages. *Teacher Education and Special Education*, 34, 235-249.
- Brownell M.T., Sindelar P.T., Kiely M.T. & Danielson L.C. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, 76, 357-377.
- Brownell, M.T. & Jones, N.D. (2015). Teacher evaluation in special education: Approaches, supporting research, and challenges confronted. *Journal of Special Education Leadership*, 28, 63-73.
- Cochran, S.V. (2005). Assessing and Treating Depression in Men. In G.E. Good & G.R. Brooks (Eds.), *The new handbook of psychotherapy and counseling with men: A comprehensive guide to settings, problems, and treatment approaches* (pp. 121-133). Jossey-Bass/Wiley.
- Dean, C.B., Hubbell, E.R., Pitler, H. & Stone, B. (2012). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development.
- Endley, M.J. (2016). Proficiency as a variable in Gulf EFL students' employment of reading strategies. *Reading in a Foreign Language*, 28(2), 183-233.
- Evers, W.J.G., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Frederickson, N.L. & Furnham, A.F. (1998). Sociometric-status-group classification of mainstreamed children who have moderate learning difficulties: An investigation of personal and environmental factors. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 772-783.
- Frederickson, N.L. & Furnham, A.F. (2001). The long-term stability of sociometric status classification: a longitudinal study of included pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(5), 581-592. <https://doi.org/10.1017/S0021963001007260>
- Frostad, P., Mjaavatt, P.E. & Pijl, S.J. (2011). The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular

- schools in Norway. *London Review of Education*, 9(1), 83-94. <https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550438>
- Fullan, M. (2022). Six Reasons Why We Should See Students as Changemakers. *EducationWeek*, September 6, 2022.
- Gage, N.L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers Coll Press.
- Garrote, A. (2016). Soziale Teilhabe von Kindern in inklusiven Klassen. *Empirische Pädagogik*, 30(1), 67-80.
- Garrote Hammer, A., Sermier Dessemontet, R. & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20(4), 12-23.
- Gasser, L., Grütter, J., Torchetti, L. & Buholzer, A. (2017). Competitive classroom norms and exclusion of children with academic and behavior difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 49, 1-11.
- Gilmour, N., Kern, P.S., Alépée, N., Boislève, F., Bury, D., Clouet, E., Hirota, M., Hoffmann, S. Kühnl, J., Lalko, J.F., Mewes, K., Miyazawa, M., Nishida, H., Osmani, A.Z., Petersohn, D., Sekine, S., van Vliet, E. & Klaric, M. (2020). Development of a next generation risk assessment framework for the evaluation of skin sensitisation of cosmetic ingredients. *Regulatory Toxicology and Pharmacology*, 116(2), 104721.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Harris, A., Campbell, C. & Jones, M. (2022). A national discussion on education – so what for school leaders? *School Leadership & Management*, 42(5), 433-437.
- Kwon, H. (2015). Teachers' perceptions on instructional strategies. *Advanced Science and Technology Letters*, 115, 18-22. doi: 10.14257/astl.2015.115.04
- Larcán, R. & Cuzzocrea, F. (2008). *Misurare e valutare il cambiamento*. Roma: Aracne.
- Leko, M.M., Roberts, C.A. & Pek, Y. (2015). A theory of secondary teachers' adaptations when implementing a reading intervention program. *The Journal of Special Education*, 49(3), 168-178. <https://doi.org/10.1177/0022466914546751>
- Maritain, J. (1936). *Humanisme integral*. Paris: Fernand Aubier.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J. & Pollock, J.E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayer, R.E. (2008). *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Morin, E. (2022). *Svegliamoci!* Milano: Mimesis.

- Murdaca, A.M. (2022). Quali coordinate educativo-didattiche per l'insegnante di sostegno nell'ottica di una scuola innovativa? Nuove piste di ricerca educativa per potenziare e valorizzare le complessità esistenziali. *Education Science & Society*, 2, 186-195.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B. & Damme, J.V. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Rohrer, D. & Pashler, H. (2010). Recent research on human learning challenges conventional instructional strategies. *Educational Researcher*, 39(5), 406-412.
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base*. London: Springer.
- Schunk, D. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal-setting and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Sindelar, P.T., Brownell, M.T. & Billingsley, B. (2010). Special Education Teacher Education Research: Current Status and Future Directions. *Teacher Education and Special Education*, 33(1), 8-24.
- Trisciuzzi, L. (1976). *La sperimentazione*. Firenze: Le Monnier.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Vertecchi, B. (1978). *La ricerca educativa: indagine descrittiva e sperimentale*. Milano: Mondadori.
- Visalberghi, A. (1965). *Problemi della ricerca educativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Wiggins, G. & Mctighe, J. (2008). *Understanding by Design Professional Development Workbook*. UbD Design Guide Worksheets - MOD M.
- Wozney, L., Vivek, V. & Abrami, P. (2006). Implementing computer technologies: Teachers' perceptions and practices. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1), 173-208.

3. L'indagine esplorativa SIPeS: dal contesto all'impianto metodologico

di *Catia Giaconi** e *Andrea Fiorucci***

L'indagine che andiamo a presentare in questo testo nasce dalla volontà del Presidente e del Direttivo della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) di dar vita a una indagine nazionale SIPeS come espressione dell'impegno della Società su tematiche di ricerca di grande impatto sociale e di grande rilievo per la formazione professionale dei docenti. È la prima ricerca congiunta che la SIPeS organizza come metodologia di esplorazione condivisa, che vede e ha visto il coinvolgimento di tutte le scuole scientifiche nazionali di una ricca comunità scientifica che ha come mission la realizzazione e la disseminazione di attività di studio e di ricerca nell'ambito della Pedagogia Speciale.

L'area di indagine scelta è sfidante: è stata quella delle strategie didattiche per la promozione dei contesti inclusivi. Come format di indagine è stato scelto quello esplorativo, come prima fase, appunto di esplorazione, per poter dar vita ad assetti di ricerca quantitativi o qualitativi più specifici e iscrivibili nelle tradizionali metodologie di ricerca.

L'indagine è stata progettata ed elaborata a maggio del 2022 ed è stata realizzata, a livello nazionale, da giugno a luglio del 2022.

In sintesi, l'indagine condotta aveva come finalità quella di rilevare, attraverso un impianto esplorativo, in un gruppo nazionale di insegnanti curricolari e di sostegno, le strategie maggiormente promosse in classe al fine di favorire l'inclusione scolastica.

* Professoressa ordinaria di Pedagogia e Didattica Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata.

** Ricercatore senior di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università del Salento.

Le domande di ricerca sono state le seguenti:

- Quali sono le strategie attuate dal docente curricolare e dal docente specializzato per favorire l'inclusione scolastica?
- Quali relazioni esistono tra le caratteristiche dei docenti, dei contesti classe e le scelte di tali strategie?

Passiamo ora a descrivere l'impianto esplorativo e lo strumento utilizzato.

Come indicato nelle premesse, l'impianto scelto per l'indagine è esplorativo, è cioè finalizzato a fotografare una situazione iniziale da approfondire con ulteriori percorsi di ricerca.

Lo strumento di indagine utilizzato è stato presentato attraverso la piattaforma *SurveyMonkey*, un software scelto sia per le potenzialità di creazione e di strutturazione del questionario, sia per la presenza di funzionalità di analisi avanzate che di fruizione online da parte dei partecipanti all'indagine esplorativa.

L'indagine esplorativa è stata strutturata in tre dimensioni:

1. Docente: scheda socio-anagrafica (10 item);
2. Contesto classe: caratteristiche (2 item);
3. Strategie per la promozione dell'inclusione scolastica (10 item).

Per la prima dimensione "Docente: scheda socio-anagrafica", sono stati individuati come indicatori:

- età, prevedendo cinque opzioni di scelta (tra 23-30 anni, 31-40, 41-50, 51-60, oltre i 61);
- l'ordine di scuola dove attualmente si svolge l'incarico di servizio, prevedendo quattro opzioni di scelta (scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo grado, scuola secondaria di secondo grado);
- il ruolo, optando per il servizio a tempo determinato o a tempo indeterminato;
- il servizio professionale, ovvero in servizio sul posto curricolare o di sostegno.

Nel caso dell'opzione docente curricolare della scuola secondaria di secondo grado, è stata prevista una ulteriore domanda per permettere di specificare l'ambito disciplinare di afferenza.

Sempre nella prima sezione sono stati indicati item in grado di rilevare l'ambito territoriale della scuola in cui il/la docente stava prestando servizio; gli anni di servizio su posto curricolare o sul sostegno e gli eventuali percorsi di formazione e/o di aggiornamento sui temi

relativi alle disabilità e all'inclusione svolti dai partecipanti all'indagine esplorativa.

Per quanto riguarda la seconda dimensione, “Contesto classe: caratteristiche”, sono state indagate la numerosità del gruppo classe e le caratteristiche del gruppo classe. Nel primo caso, sono state inserite tre opzioni di risposta: 15-20, 21-25, 26 o superiore; nel secondo caso, sono state inserite le seguenti tre opzioni di scelta: eventuale presenza nel contesto classe di studenti o studentesse con certificazione di Disturbi Specifici di Apprendimento, studenti con o in attesa di certificazione di disabilità, studenti con svantaggio socio-culturale-linguistico.

La terza dimensione, “Strategie per la promozione dell'inclusione scolastica”, è stata strutturata per ottenere un quadro sulle strategie didattiche ritenute maggiormente impattanti sullo sviluppo dei processi e dei contesti educativi inclusivi. La dimensione è stata articolata in cinque sezioni, ognuna delle quali presentava una lista di strategie didattiche, come di seguito illustrato:

- *Sezione 1:* centri di interesse, tabelle di scelta, stazioni, gruppi flessibili, centri di apprendimento, organizzatori grafici e visivi, stratificazione, menu planner.
- *Sezione 2:* Training sulle abilità sociali/educazione prosocialità, Learning together, Complex instruction, Student team learning, Group investigation, Jigsaw, Structural approach, Debate, Peer tutoring.
- *Sezione 3:* valorizzare le conoscenze pregresse, uso degli anticipatori, autoistruzioni verbali, strumenti di, automonitoraggio e autovalutazione, feedback costanti, monitoraggio dei progressi, abilità di studio, peer evaluation.
- *Sezione 4:* fading, coaching, scaffolding, prompting, rinforzi, chaining, modeling.
- *Sezione 5:* esempi di lavoro, fornire molteplici modalità di lavoro, problem solving, uso di diversi mediatori didattici, storytelling, webquest.

Ogni partecipante alla ricerca è stato invitato a indicare per ogni sezione prima le strategie conosciute tra quelle presentate e poi, tra quelle indicate come “strategie note”, quelle maggiormente utilizzate durante l'anno scolastico.

Nel prossimo capitolo presenteremo le metodologie di analisi dei risultati, l'analisi e la discussione dei risultati.

4. Presentazione dei risultati: un quadro d'insieme

di *Catia Giaconi** e *Andrea Fiorucci***

1. Caratteristiche socioprofessionali dei partecipanti

Nell'indagine esplorativa è stato coinvolto un gruppo di partecipanti composto da 2842 docenti, perlopiù di età compresa nell'ampio range 41-60 anni (tabella 1).

L'area territoriale di appartenenza dei docenti è piuttosto eterogenea, richiama infatti tutti gli ambiti regionali e provinciali del Paese, riportando livelli di adesione più alti in Lombardia, Sardegna, Toscana e Puglia (tabella 2).

Tab. 1 - Caratteristiche demografiche e professionali

	Answer Choices	Responses	
Età	23-30 anni	7,32%	208
	31-40 anni	19,88%	565
	41-50 anni	37,30%	1060
	51-60 anni	29,03%	825
	Oltre 61 anni	6,47%	184
Tipologia di servizio	A tempo determinato	40,68%	1156
	A tempo indeterminato	59,32%	1686

* Professoressa ordinaria di Pedagogia e Didattica Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata.

** Ricercatore senior di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università del Salento.

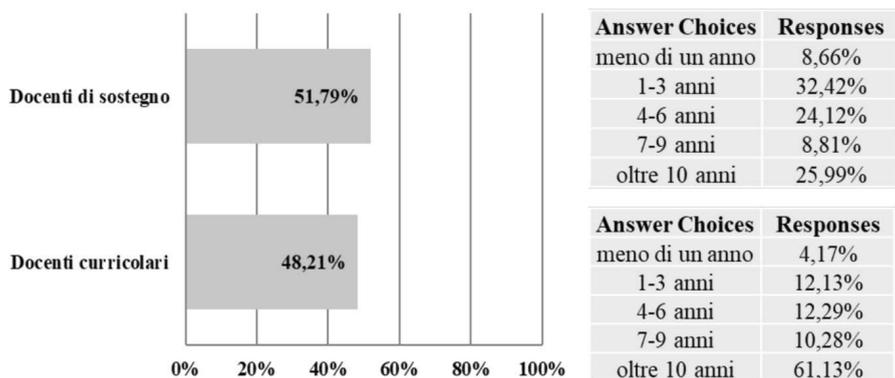
Tab. 2 - Provenienza geografica



🇮🇹 Abruzzo	1,11%
🇮🇹 Basilicata	0,22%
🇮🇹 Calabria	1,18%
🇮🇹 Campania	3,14%
🇮🇹 Emilia-Romagna	5,96%
🇮🇹 Friuli-Venezia Giulia	0,11%
🇮🇹 Lazio	3,13%
🇮🇹 Liguria	0,78%
🇮🇹 Lombardia	35,36%
🇮🇹 Marche	6,50%
🇮🇹 Molise	0,08%
🇮🇹 Piemonte	2,81%
🇮🇹 Puglia	7,09%
🇮🇹 Sardegna	14,93%
🇮🇹 Sicilia	4,06%
🇮🇹 Toscana	9,94%
🇮🇹 Trentino-Alto Adige	0,25%
🇮🇹 Umbria	0,33%
🇮🇹 Valle d'Aosta	0,04%
🇮🇹 Veneto	2,93%

Il rapporto di lavoro maggiormente presente è quello a tempo indeterminato (59,32%) (tabella 1), mentre il ruolo professionale dichiarato dai docenti è equamente rappresentato (48,21% curricolari, 51,79% di sostegno) (grafico 1). In quest'ambito, si rileva, invece, una sostanziale

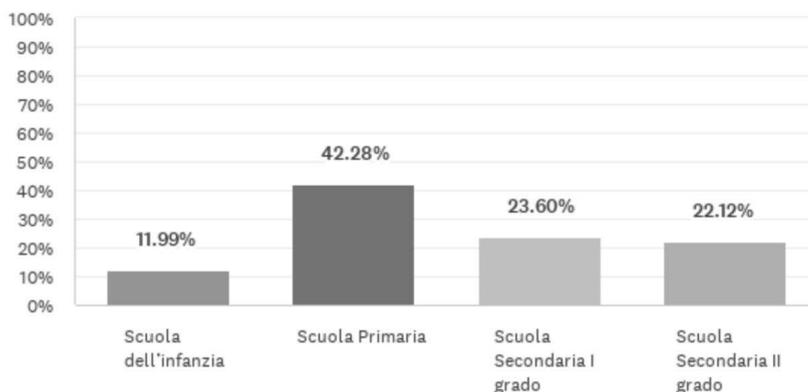
Graf. 1 - Ruolo professionale e anni di servizio



differenza nell'esperienza lavorativa: i docenti curricolari fanno riferimento ad un'attività professionale più matura, che supera i 10 anni di servizio (61,13%), mentre i docenti di sostegno presentano un quadro esperienziale più contingentato, costituito in maggior misura da periodi lavorativi al di sotto di un quinquennio.

Si rileva un'afferenza maggiore al primo ciclo di istruzione, articolato in due percorsi scolastici consecutivi e obbligatori: la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, in riferimento alle quali si registrano rispettivamente il 42,9% e il 23,61% di adesioni (grafico 2).

Graf. 2 - Ciclo d'istruzione di afferenza



Nel novero dei docenti che afferiscono alla scuola secondaria di primo (23,61%) e di secondo grado (22,10%), risultano preponderanti l'ambito disciplinare linguistico-storico-letterario-antropologico-geografico e quello matematico-scientifico-economico-tecnologico, settori disciplinari molto vasti e che indubbiamente sono in maggiore misura coinvolti in entrambi gli ordini di scuola (tabella 3).

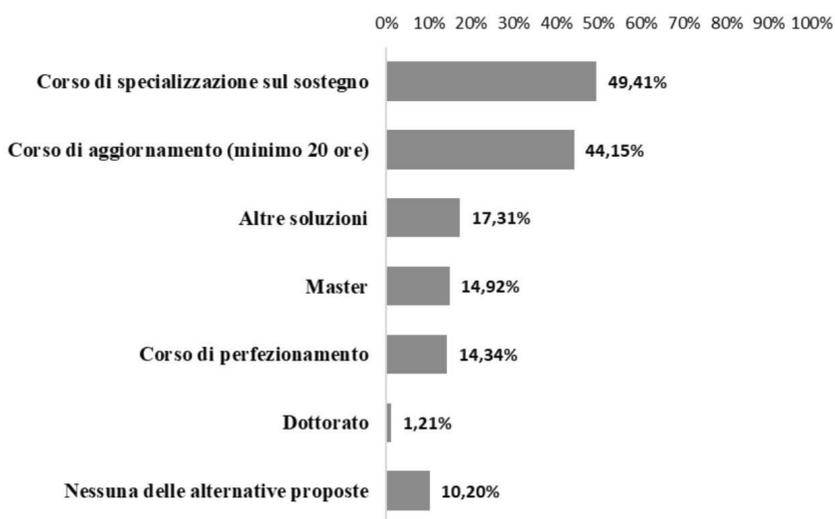
In riferimento alla formazione e all'aggiornamento sui temi relativi all'inclusione e alla disabilità, tra le diverse e molteplici opzioni di percorsi formativi che il docente poteva scegliere (grafico 3), si evidenzia una decisiva propensione verso i corsi di specializzazione sul sostegno (TFA-Sostegno) (49,41%) e verso corsi di formazione e di aggiornamento più contenuti (minimo 20 ore) (44,15%). Decisamente sottodimensionati appaiono, invece, le altre alternative formative post-laurea (dottorati,

Tab. 3 - Ambiti disciplinari docenti scuola secondaria di I e II grado

Answer Choices	Responses	
Linguistico-storico-letterario-antropologico-geografico	29,99%	380
Matematico-scientifico-economico-tecnologico	23,44%	297
Filosofico-psicopedagogico e delle scienze umane	11,76%	149
Artistico-espressivo-musicale	11,21%	142
Scienze motorie	6,79%	86
Laboratoriale-produttivo (lab. cucina, taglio e cucito...)	1,74%	22
IRC	0,87%	11
Altro	14,21%	180
	Answered	1267
	Skipped	1575

master, corsi di perfezionamento). Infine, non del tutto trascurabile è il numero di docenti che ha orientato la propria scelta verso l'opzione "nessuna delle alternative fornite" (10,20%, circa 290 docenti), scoprendo un complesso e per molti versi preoccupante sottobosco costituito da docenti con una esigua se non del tutto assente preparazione su questi temi.

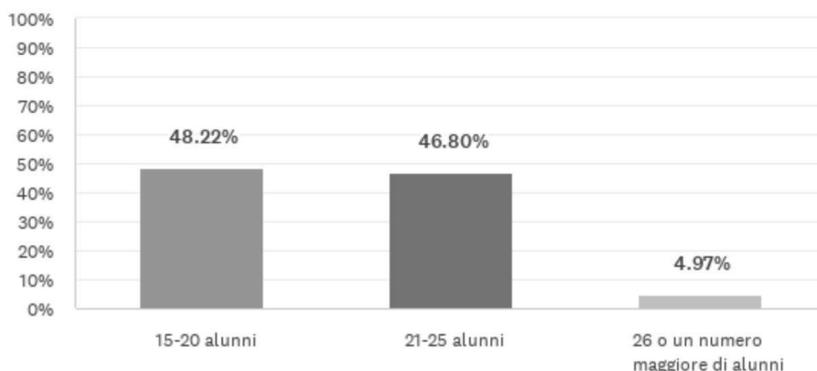
Graf. 3 - Formazione e aggiornamento sui temi dell'inclusione e della disabilità



2. Caratteristiche dei contesti classe

I contesti formativi nei quali operano i partecipanti sono caratterizzati da una presenza di studenti per classe decisamente in linea con la media nazionale e con quanto prescrive la normativa vigente (DPR n. 331, art. 15 del 24 luglio 1998 e DPR n. 81, art. 5, comma 2 e 3; art. 9, comma 2 e 3 del 20 marzo 2009) (grafico 4).

Graf. 4 - Composizione delle classi

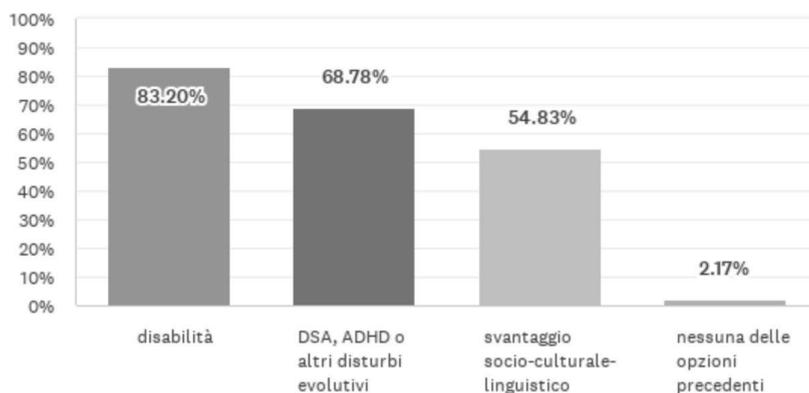


La ridotta numerosità degli alunni per classe, che sembra sconfiggere il fenomeno delle classi “pollaio”, è un dato che va posto in dialogo con il successivo focus offerto dall’indagine, ossia con l’affondo relativo alla presenza degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) nei contesti classe osservati.

L’area dello svantaggio scolastico indagata è molto più estesa di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In linea con quanto espresso nella Direttiva Ministeriale del 27/12/2012 e la successiva Circolare n. 8 del 2013, l’iperonimo BES a cui si fa riferimento nell’indagine include tutti quegli alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: disabilità, svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana, perché studenti appartenenti a culture diverse.

Nella declinazione tripartita dello svantaggio scolastico, a cui il docente poteva riferirsi fornendo più risposte (grafico 5), la predominanza della disabilità come bisogno educativo maggiormente rilevato (83,20%) ha certamente impattato sulla composizione delle classi, determinando, come stabilisce la norma, un contenimento del numero di alunni per classe a 20 unità, con possibili deroghe fino al 10% (22 unità).

Graf. 5 - Presenza di BES in classe



Va precisato, tuttavia, che questo tetto numerico interessa esclusivamente le classi iniziali, che nell'avvicinarsi degli anni scolastici, quindi, potrebbero subire un ripopolamento, così come la presenza di altre tipologie di BES non sempre limita, *de jure* e *de facto*, il numero di alunni per classe.

Una lettura più analitica delle evidenze riferibili al rapporto tra composizione delle classi e la presenza di eventuali BES (tabella 4) mostra che il contenimento del numero di allievi per classe, ascrivibile sia al range più contingentato di 15-20 alunni che al successivo di 21-25, nel quale potrebbero essere incluse le deroghe di sfioramento del 10%, di fatto, è comune a quasi tutti i contesti indagati. Questo dato va rapportato alla elevatissima numerosità di classi caratterizzate dalla compresenza di più alunni con BES, in cui è possibile rilevare una massiva presenza di alunni con una certificazione di disabilità (83,20%) (tabella 5).

Tab. 4 - Composizione classi e presenza di eventuali BES

	15-20 alunni	21-25 alunni	Alunni ≥ 26	Totale
Studenti con disabilità	47,51% 946	47,61% 948	4,87% 97	83,20% 1.991
Studenti con DSA, ADHD o altri disturbi evolutivi	44,17% 727	50,55% 832	5,29% 87	68,78% 1.646
Studenti con svantaggio socio-culturale-linguistico	43,60% 572	51,22% 672	5,18% 68	54,83% 1.312

Tab. 5 - Presenza e compresenza di eventuali BES nelle classi indagate

Studenti con Disabilità, con DSA, ADHD o altri disturbi evolutivi e con Svantaggio socio-culturale-linguistico	38,09% 911
Studenti con Disabilità e con DSA, ADHD o altri disturbi evolutivi	18,60% 445
Studenti con Disabilità	17,56% 420
Studenti con Disabilità e con Svantaggio socio-culturale-linguistico	8,99% 215
Studenti con DSA, ADHD o altri disturbi evolutivi	6,81% 164
Studenti con DSA, ADHD o altri disturbi evolutivi e con Svantaggio socio-culturale-linguistico	5,27% 126
Studenti con Svantaggio socio-culturale-linguistico	2,51% 60
Nessun BES	2,17% 52

Ne consegue che i contesti classe presi in esame rappresentino ambienti di insegnamento/apprendimento articolati e altamente diversificati al loro interno; realtà scolastiche caratterizzate da una significativa compresenza di alunni provenienti da altre culture con vari livelli di alfabetizzazione, di alunni con disabilità, con disturbi specifici di apprendimento, con un ampio spettro di difficoltà di ordine psicologico, psicoaffettivo, comportamentale, socioeconomico e linguistico.

Gli scenari scolastici indagati, in linea con un trend nazionale più generale (Istat, 2022), richiamano la crescente tendenza ad operare in

contesti scolastici plurali e complessi, sempre più animati da una estesa pletora di specifiche richieste educative e didattiche.

3. Le strategie didattiche maggiormente note e impiegate

Al fine di ottenere un quadro sulle strategie didattiche ritenute maggiormente impattanti sullo sviluppo dei processi e dei contesti educativi inclusivi, al gruppo di docenti curricolari e specializzati sul sostegno coinvolti nell'indagine è stato chiesto di scegliere, all'interno di una lista di strategie didattiche, articolata in cinque sezioni, quelle conosciute e quali, tra quelle note, venivano adottate nella propria didattica.

Ogni sezione è stata presentata ai partecipanti attraverso due item con opzione di risposta multipla (dieci item in totale): nel primo, venivano indicate le strategie conosciute, con la possibilità di individuarne più di una; nel secondo item, invece, delle strategie didattiche note già selezionate, venivano scelte le tre maggiormente adoperate. Ne deriva che, per ogni sezione, l'accesso al secondo item fosse consentito ai soli docenti che avevano individuato almeno una strategia nota.

Prima di procedere con l'analisi diventa necessaria una premessa: i dati che seguono fanno riferimento a quanto i docenti hanno dichiarato e non al loro reale bagaglio di conoscenze e di competenze didattiche, così come non è possibile rilevare la frequenza d'uso relativa alle strategie didattiche individuate. I partecipanti, infatti, indicano le strategie note, ma questa conoscenza potrebbe essere inesatta o parziale, così come, successivamente, nella rubricazione delle strategie maggiormente coinvolte nella didattica potrebbero essere rilevate anche misconcezioni. Va pertanto preso in considerazione, nelle percezioni dei docenti, il possibile scollamento che potrebbe esistere tra il dichiarato e l'agito.

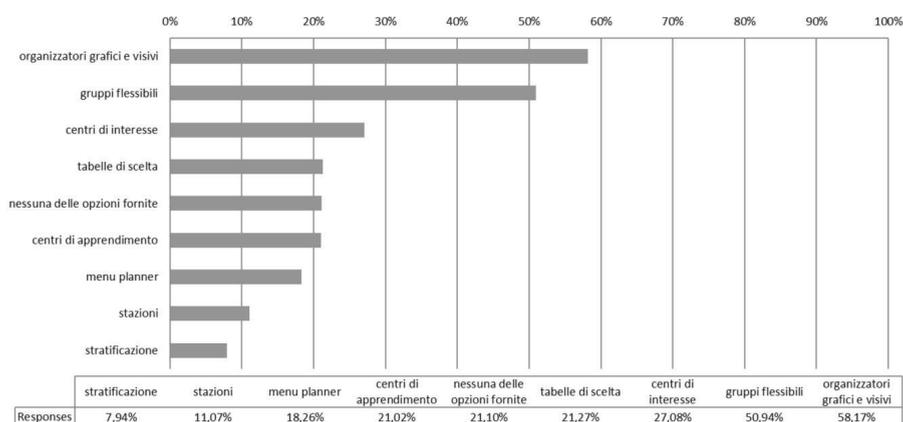
Tenendo a mente questa premessa, si procede ora con l'analisi delle cinque sezioni dedicate alle strategie ritenute note e maggiormente adoperate.

3.1. Sezione 1

Tra le strategie più note di questa sezione (grafico 6) risaltano gli organizzatori grafici e visivi (58,1%), teorizzati a partire dagli anni Ses-

santa (Ausubel, 1960; Barron, 1969), nelle configurazioni più varie quali immagini, mappe, tabelle, diagrammi e reti, diffusamente accolti nei contesti didattici per sostenere la comprensione, la riflessione e lo studio attraverso l'organizzazione visiva delle conoscenze. Seguono le strategie maggiormente implicate nella prospettiva della differenziazione didattica (Tomlinson, 1999; 2003; d'Alonzo, 2016; 2017), tra le quali spiccano il ricorso a gruppi flessibili (50,94%) e la predisposizione dei centri di interesse (27,08%), che permettono agli alunni di preferire attività in relazione alle proprie curiosità, inclinazioni e passioni.

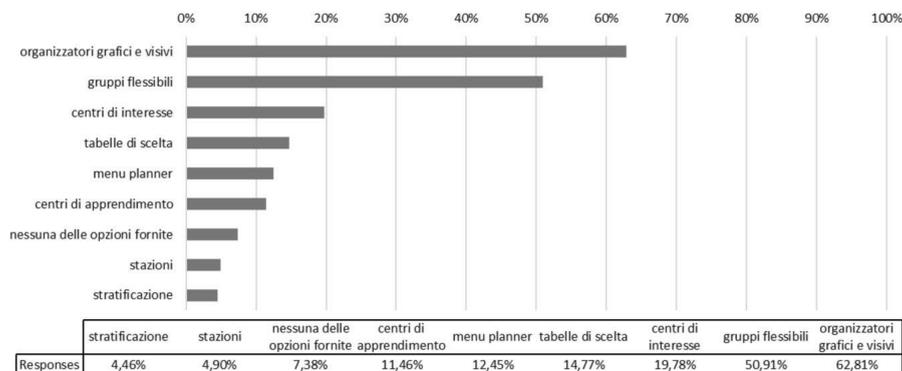
Graf. 6 - Strategie didattiche note (sezione 1)



Lo scenario relativo alle strategie maggiormente utilizzate (grafico 7) non altera il quadro appena descritto, è quasi speculare, anche se si registra un decremento dei valori assoluti nel passaggio dalle strategie didattiche note a quelle maggiormente adottate in classe (tabella 6).

Degno di nota è altresì il dato riferibile al gruppo di partecipanti che ha dichiarato di non conoscere nessuna delle strategie poste in elenco, percentuale presente in ogni sezione, ma particolarmente alta in questa analizzata (21,10%).

Graf. 7 - Strategie didattiche maggiormente utilizzate (sezione 1)



Tab. 6 - Valori percentuali e assoluti, Strategie didattiche (sezione 1)

Strategie didattiche note			Strategie didattiche più utilizzate		
Answer Choices	Responses		Answer Choices	Responses	
organizzatori grafici e visivi	58,17%	1392	organizzatori grafici e visivi	62,81%	1140
gruppi flessibili	50,94%	1219	gruppi flessibili	50,91%	924
centri di interesse	27,08%	648	centri di interesse	19,78%	359
tabelle di scelta	21,27%	509	tabelle di scelta	14,77%	268
nessuna delle opzioni fornite	21,10%	505	menu planner	12,45%	226
centri di apprendimento	21,02%	503	centri di apprendimento	11,46%	208
menu planner	18,26%	437	nessuna delle opzioni fornite	7,38%	134
stazioni	11,07%	265	stazioni	4,90%	89
stratificazione	7,94%	190	stratificazione	4,46%	81
	Answered	2393		Answered	1815
	Skipped	450		Skipped	1028

3.2. Sezione 2

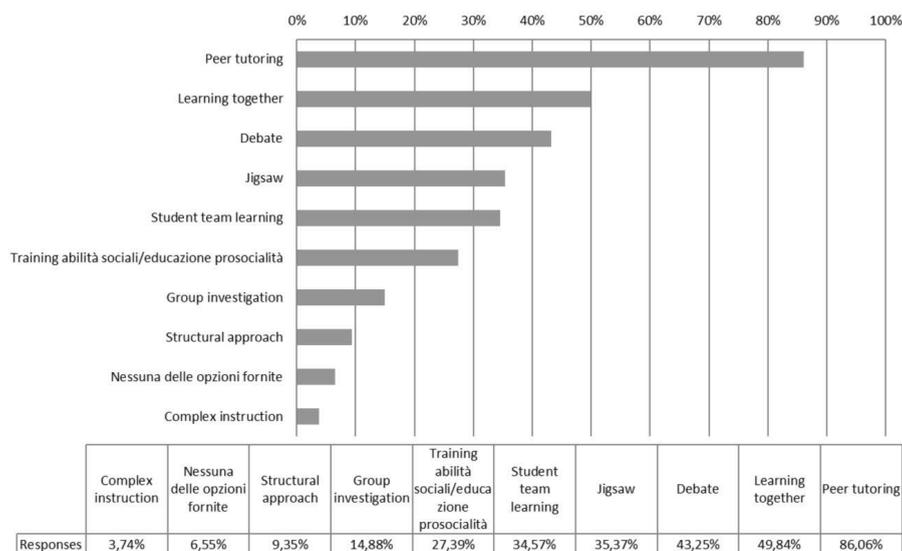
L'analisi della sezione 2, come quella precedente, evidenzia nei risultati una considerevole specularità tra le strategie didattiche indicate come note e quelle poi scelte come maggiormente presenti a scuola. A dominare questa sezione, perlopiù orientata verso la didattica collaborativa, sono: il *Peer Tutoring* (86,06%), l'imparare a imparare con l'aiuto dei pari (Stainback & Stainback, 1990); il *Learning together* (Johnson & Johnson, 1986; Johnson, Johnson & Holubec, 1996) (49,84%), una delle declinazioni più famose di Cooperative Learning; il *Debate* (43,25%), un dibattito durante il quale gli alunni, organizzati in due

squadre, sono chiamati a confrontarsi su tesi contrapposte (Branham, 1991; Budesheim & Lundquist, 1999; Cattani, 2012).

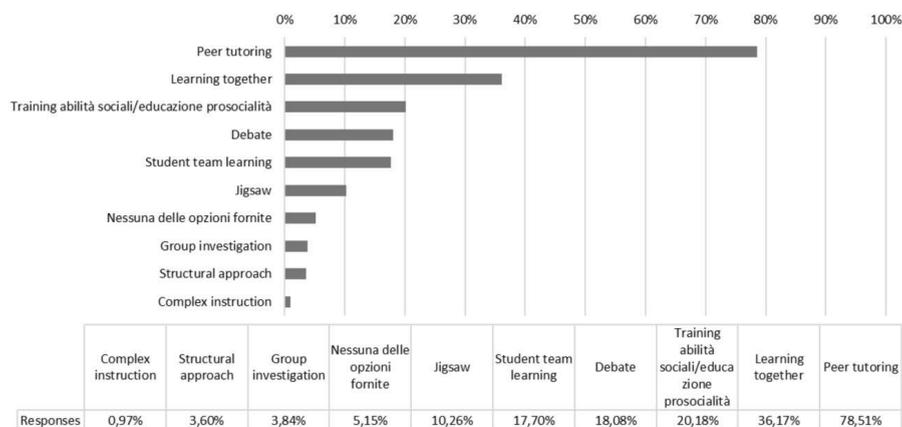
Seguono poi le strategie orientate a sviluppare la *prosocialità* (Roche, 2002) e quelle relative ad alcune tecniche e declinazioni di *Cooperative Learning*.

Su quest'ultimo aspetto, sulla base della lunga tradizione che vanta l'approccio cooperativo e della diffusività delle esperienze didattiche che si ispirano a tale prospettiva, le frequenze percentuali rilevate, riguardo sia alle conoscenze e che alla possibile adozione in classe, appaiono alquanto contenute. Più della metà dei partecipanti, infatti, non conosce il *Learning Together*, l'approccio cooperativo più celebre. Anche in questa sezione, nel passaggio tra il noto e l'agito, i numeri si attenuano.

Graf. 8 - Strategie didattiche note (sezione 2)



Graf. 9 - Strategie didattiche maggiormente utilizzate (sezione 2)



Tab. 7 - Valori percentuali e assoluti, Strategie didattiche (sezione 2)

Strategie didattiche note			Strategie didattiche più utilizzate		
Answer Choices	Responses		Answer Choices	Responses	
Peer tutoring	86,06%	1932	Peer tutoring	78,51%	1615
Learning together	49,84%	1119	Learning together	36,17%	744
Debate	43,25%	971	Training abilità sociali/educazione prosocialità	20,18%	415
Jigsaw	35,37%	794	Debate	18,08%	372
Student team learning	34,57%	776	Student team learning	17,70%	364
Training abilità sociali/educazione prosocialità	27,39%	615	Jigsaw	10,26%	211
Group investigation	14,88%	334	Nessuna delle opzioni fornite	5,15%	106
Structural approach	9,35%	210	Group investigation	3,84%	79
Nessuna delle opzioni fornite	6,55%	147	Structural approach	3,60%	74
Complex instruction	3,74%	84	Complex instruction	0,97%	20
	Answered	2245		Answered	2057
	Skipped	598		Skipped	786

3.3. Sezione 3

Analogamente ai precedenti focus, dall'analisi di questa sezione emerge un quadro che pone in relazione simmetrica il noto con l'agito, così come, parimenti, tale rapporto è segnato da un graduale indebolimento dei valori assoluti riferibili alle strategie coinvolte nella didattica (tabella 8).

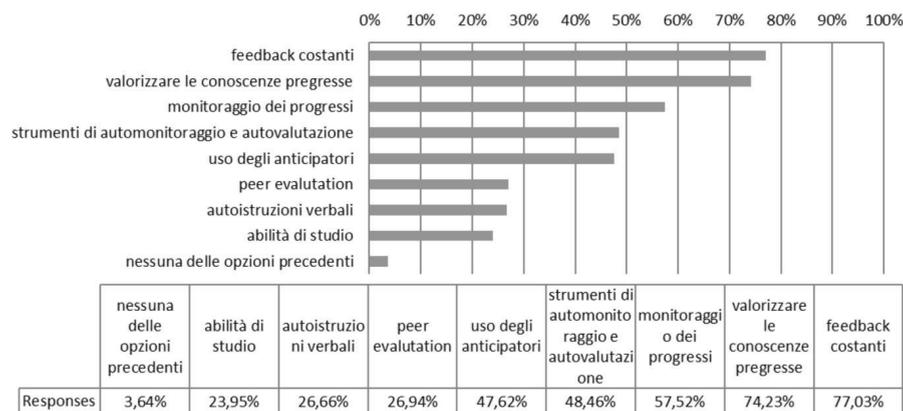
Nella sezione esaminata sono presenti frequenze percentuali decisamente elevate (grafico 10 e 11), che testimoniano una diffusa conoscen-

za e adozione della maggior parte delle strategie didattiche richiamate. Hanno un ruolo primario le strategie associate al processo con cui gli studenti ricevono *feedback* (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007) e le strategie di attivazione delle *conoscenze pregresse* (Ausubel, Novak & Hanessian, 1968), che consistono nell'avviare il processo di apprendimento con metodologie che stimolino gli studenti a mettere in campo quello che già conoscono, condizione essenziale per un apprendimento significativo (Novak, 2002; Mayer, 2002).

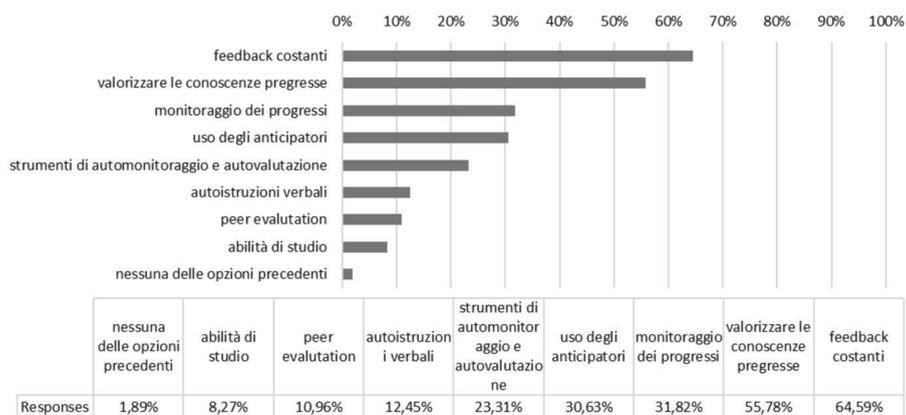
Tra quelle sottodimensionate, si segnalano, invece, le strategie relative alla *valutazione tra pari* (Topping, 1998; 2005) (26,94%), all'*autoistruzione* (Meichenbaum, 1977; Harris & Pressley, 1991; Hughes, 1992) (26,66%) e alle *abilità di studio* (Pressley *et al.*, 1997; Moè, Cornoldi & De Beni, 1998; Pellerey, 2013) (23,95%).

Particolare attenzione va posta alla scarsa conoscenza e ancor più debole propensione all'adozione a scuola (8,27%) di tecniche e di strategie per migliorare le abilità e le motivazioni allo studio, un dato che certamente andrebbe scandagliato, ma che sembra rilevare una trascuratezza dei docenti nei confronti della dimensione cognitiva dei propri allievi e, più in generale, di quella del loro apprendimento.

Graf. 10 - Strategie didattiche note (sezione 3)



Graf. 11 - Strategie didattiche maggiormente utilizzate (sezione 3)



Tab. 8 - Valori percentuali e assoluti, Strategie didattiche (sezione 3)

Strategie didattiche note			Strategie didattiche più utilizzate		
Answer Choices	Responses		Answer Choices	Responses	
feedback costanti	77,03%	1650	feedback costanti	64,59%	1297
valorizzare le conoscenze pregresse	74,23%	1590	valorizzare le conoscenze pregresse	55,78%	1120
monitoraggio dei progressi	57,52%	1232	monitoraggio dei progressi	31,82%	639
strumenti di automonitoraggio e autovalutazione	48,46%	1038	uso degli anticipatori	30,63%	615
uso degli anticipatori	47,62%	1020	strumenti di automonitoraggio e autovalutazione	23,31%	468
peer evaluation	26,94%	577	autoistruzioni verbali	12,45%	250
autoistruzioni verbali	26,66%	571	peer evaluation	10,96%	220
abilità di studio	23,95%	513	abilità di studio	8,27%	166
nessuna delle opzioni precedenti	3,64%	78	nessuna delle opzioni precedenti	1,89%	38
	Answered	2142		Answered	2008
	Skipped	701		Skipped	835

3.4. Sezione 4

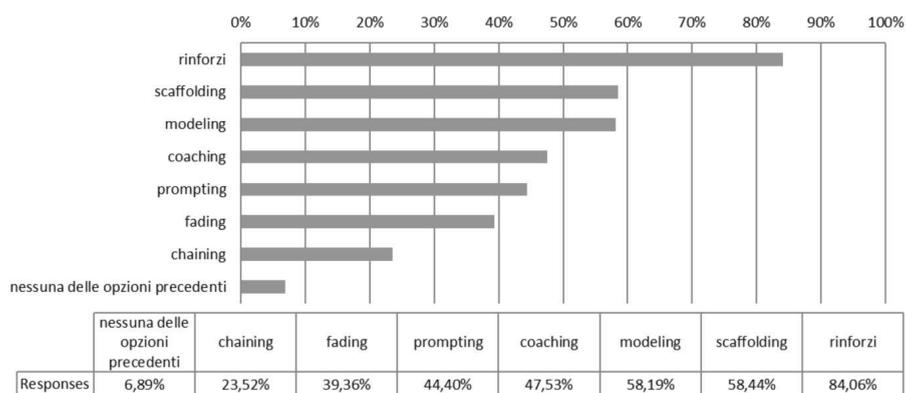
La sezione 4 è perlopiù animata da strategie finalizzate a favorire l'acquisizione e il consolidamento di competenze e abilità funzionali, con particolare riferimento alle capacità apprenditive, imitative, comunicative e socio-relazionali. Risaltano le strategie cognitivo-comportamentali, il *rinforzo* in primis, e quelle maggiormente orientate a sviluppare capacità adattive e a ridurre l'insorgenza di eventuali comportamenti problematici. Sebbene alcune di esse facciano riferimento ad un approc-

cio così specifico, non sempre in linea con il lavoro svolto in classe e tendenzialmente diretto ad allievi con esigenze specifiche, le frequenze percentuali relative a queste strategie cognitivo-comportamentali attestano una diffusa conoscenza e un più moderato coinvolgimento nella didattica (grafico 12 e 13).

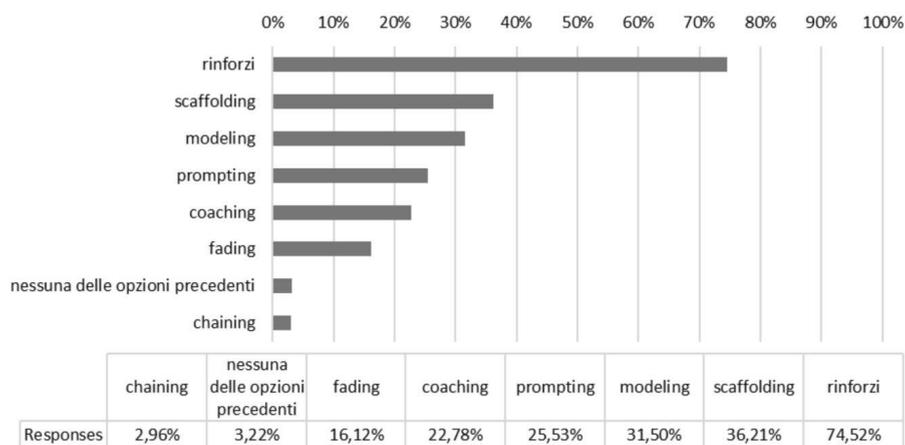
Questo aspetto va certamente messo in dialogo con la specificità delle dinamiche didattiche dell'approccio cognitivo-comportamentale: un lavoro altamente pianificato e focalizzato, che si occupa di semplificazioni e di riadattamento del materiale educativo, dell'aiuto didattico e comunicativo, della pianificazione e della riarticolazione dell'intero tempo e spazio scuola. Si tratta di una modalità di lavoro educativo con una forte vocazione tecnicista *ad personam* e per questo motivo molto poco allineata ad uno sfondo didattico comune e condivisibile.

Parimenti, si rileva anche una considerevole attenzione posta allo *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976) e al *coaching*, strategie che riportano il focus su un lavoro didattico più trasversale e maggiormente attento alla mediazione del docente.

Graf. 12 - Strategie didattiche note (sezione 4)



Graf. 13 - Strategie didattiche maggiormente utilizzate (sezione 4)



Tab. 9 - Valori percentuali e assoluti, Strategie didattiche (sezione 4)

Strategie didattiche note			Strategie didattiche più utilizzate		
Answer Choices	Responses		Answer Choices	Responses	
rinforzi	84,06%	1719	rinforzi	74,52%	1410
scaffolding	58,44%	1195	scaffolding	36,21%	685
modeling	58,19%	1190	modeling	31,50%	596
coaching	47,53%	972	prompting	25,53%	483
prompting	44,40%	908	coaching	22,78%	431
fading	39,36%	805	fading	16,12%	305
chaining	23,52%	481	nessuna delle opzioni fornite	3,22%	61
nessuna delle opzioni fornite	6,89%	141	chaining	2,96%	56
	Answered	2045		Answered	1892
	Skipped	798		Skipped	951

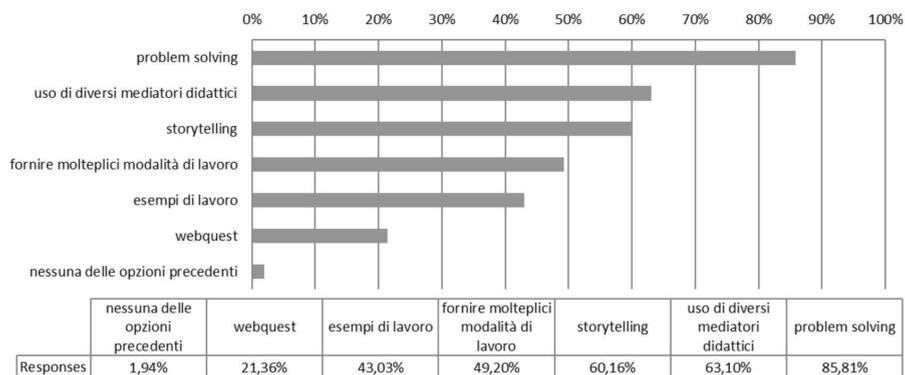
3.5. Sezione 5

Nell'ultima sezione, la maggior parte delle strategie presenti ha riportato valori percentuali molto alti. Si tratta di conoscenze e possibili adozioni relative a strategie celeberrime, si pensi al *problem solving* e allo *storytelling*, e a strategie che fanno ineluttabilmente parte dell'agire professionale del docente, come l'uso dei mediatori didattici (Damiano, 1993) e il ricorso a molteplici modalità ed esempi di lavoro. Si rilevano, invece, frequenze percentuali basse relativamente al *WebQuest* (Dodge,

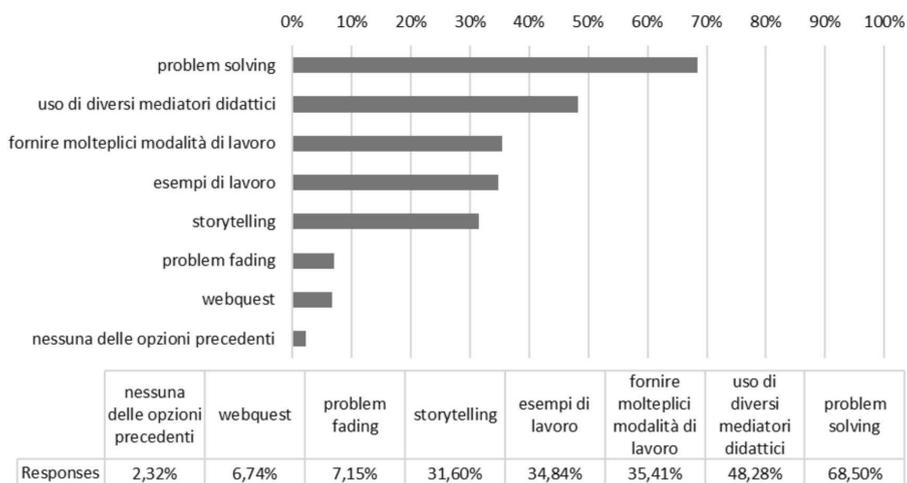
1995; 2001; March, 1998; Kurtulus & Ada, 2012), la strategia orientata alla ricerca e all'indagine, che capitalizza le risorse web al fine di favorire negli studenti il pensiero critico e l'apprendimento collaborativo.

Nel passaggio dal noto all'agito, si evidenzia una sostanziale simmetria dei risultati, ad eccezione della strategia dello storytelling, che in relazione al coinvolgimento nella didattica subisce una rilevante contrazione.

Graf. 14 - Strategie didattiche note (sezione 5)



Graf. 15 - Strategie didattiche maggiormente utilizzate (sezione 5)



Tab. 10 - Valori percentuali e assoluti, Strategie didattiche (sezione 5)

Strategie didattiche note			Strategie didattiche più utilizzate		
Answer Choices	Responses		Answer Choices	Responses	
problem solving	85,81%	1723	problem solving	68,50%	1331
uso di diversi mediatori didattici	63,10%	1267	uso di diversi mediatori didattici	48,28%	938
storytelling	60,16%	1208	fornire molteplici modalità di lavoro	35,41%	688
fornire molteplici modalità di lavoro	49,20%	988	esempi di lavoro	34,84%	677
esempi di lavoro	43,03%	864	storytelling	31,60%	614
webquest	21,36%	429	webquest	6,74%	131
nessuna delle opzioni precedenti	1,94%	39	nessuna delle opzioni precedenti	2,32%	45
	Answered 2008			Answered 1943	
	Skipped 835			Skipped 900	

4. To be continued. Un'analisi a staffetta...

L'analisi dei dati, come è emerso dai paragrafi precedenti, mostra un articolato e complesso quadro delle conoscenze relative alle strategie didattiche dichiarate dai docenti, scoperchiando un ampio spettro di prospettive e di visioni, spesso anche confliggenti.

Si tratta di un'analisi molto corposa, che può risultare ancora più intellegibile se posta in dialogo con alcuni aspetti rilevati dall'Indagine. Per tale scopo, nei capitoli successivi, si avvicenderanno a staffetta ulteriori spazi di analisi e di riflessione per meglio approfondire le variabili ritenute maggiormente impattanti sulle percezioni indagate, come il ruolo professionale svolto dai docenti (sostegno o curriculare) e le specificità dei contesti in cui essi operano (ordine di scuola e presenza di Bisogni Educativi Speciali).

Bibliografia

- Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267-272.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanessian, H. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt Rinehart and Wilson.
- Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7-68.

- Branham, R. (1991). *Debate and Critical Analysis: the Harmony of Conflict*. Hillsdale: LEA.
- Budesheim, T.L. & Lundquist, A.R. (1999). Consider the Opposite: Opening Minds Through In Class Debates on Course-Related Controversies. *Teaching of Psychology*, 2, 106-110.
- Cattani, A. (2012). *Dibattito. Diritti e doveri, regole e mosse*. Casoria: Loffredo Editore University Press.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica*. Roma: Armando.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L. (2017). Il coraggio nell'innovare per includere. La differenziazione didattica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16, 361-369.
- Dodge, B. (1995). *Some thoughts about WebQuests*. Accessed at http://edWeb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_WebQuests.html
- Dodge, B. (2001). *Focus: Five rules for writing a great WebQuest*. Accessed at <http://babylon.k12.ny.us/usconstitution/focus-5%20rules.pdf>
- Harris, K.R. & Pressley M. (1991). The nature of cognitive strategy instructions: interactive strategy instruction. *Exceptional Children*, 13, 221-234.
- Hattie, J. & Timperley, H.S. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hughes, C. (1992). Teaching self-instruction utilizing multiple exemplars to produce generalized problemsolving among individuals with severe mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 302-314.
- Istat (2022). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità A.S. 2021-2022*.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (1986) Action Research: Cooperative Learning in the Science Classroom. *Science and Children*, 24, 31-32.
- Kurtulus, A. & Ada, T. (2012). WebQuest on conic sections as a learning tool for prospective teachers. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 31(4), 215-228.
- March, T. (1998). Why Webquests? Accessed at <http://tommmarch.com/writings/why-webquests>
- Mayer, R.E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, 41(4), 226-232.
- Meichenbaum D.H. (1977). *Cognitive Behavior Modification*. New York: Plenum Press.
- Moè, A., Cornoldi, C. & De Beni, R. (1998). Incoerenza strategica, metodo di studio e insuccesso scolastico. *Archivio di Psicologia, Neurologia, Psichiatria*, 59, 567-576.

- Novak, J.D. (2002). Meaningful learning: The essential factor for conceptual change in limited or inappropriate propositional hierarchies leading to empowerment of learners. *Science Education*, 86(4), 548-571.
- Pellerey, M. (2013). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda Parte. Le competenze strategiche considerate come «abiti»: principi generali per un loro sviluppo. *Orientamenti Pedagogici*, 60(2), 479-497.
- Pressley, M., Yokoi, L., Van Meter, P., Van Etten, S. & Freeberne, G. (1997). Some of the reasons why preparing for exams is so hard: What can be done to make it easier? *Educational Psychology Review*, 9(1), 1-38.
- Roche, R.O. (2002). *L'intelligenza prosociale*. Trento: Erickson.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Topping, K.J (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Topping, K.J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100.

Riferimenti normativi

- Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 81, art. 5, comma 2 e 3; art. 9, comma 2 e 3.
- Decreto del Ministro della pubblica istruzione 24 luglio 1998, n. 331, art. 15.
- Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”.
- Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013, n. 8 “Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 ‘Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica’. Indicazioni operative”.

5. Conoscere e scegliere le strategie didattiche per l'apprendimento: un focus sui docenti della scuola dell'infanzia e primaria

di *Roberto Dainese** e *Silvia Maggiolini***

1. Il contesto sezione ed il contesto classe

I docenti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria che hanno partecipato all'indagine esplorativa rappresentano, nel loro insieme, una quota significativa del campione totale riferito ai quattro ordini di scuola (circa l'11% per i primi e circa il 42% per i secondi). In merito, occorre precisare che il numero di risposte fornite varia rispetto a ciascun item, in quanto si è optato, per ognuno di essi, per la non obbligatorietà delle risposte. Tuttavia, analizzando ogni singolo quesito, il numero dei rispondenti relativo alla scuola dell'infanzia risulta essere il più basso dei quattro ordini, a fronte di quello della primaria che, al contrario, è sempre il più alto.

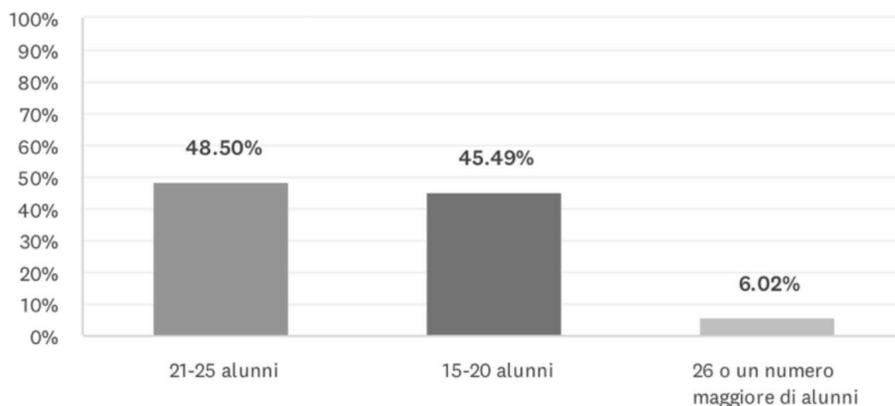
Entrando nel dettaglio, alla richiesta di precisare il numero di bambini/e presenti in sezione/classe, le risposte si sono distribuite come indicato nei grafici 1 e 2.

Gli insegnanti della scuola dell'infanzia dichiarano di prestare servizio all'interno di sezioni caratterizzate da una composizione definita da numero di alunni compreso tra 21 e 25 (48,5%), tra 15 e 20 (45,49%). Solo una ridotta quota di essi (6,2%) dichiara la presenza di oltre 25 bambini e bambine (grafico 1). Nella scuola primaria emerge, invece, il seguente quadro: il 56,53% dei docenti rispondenti dichiara che le

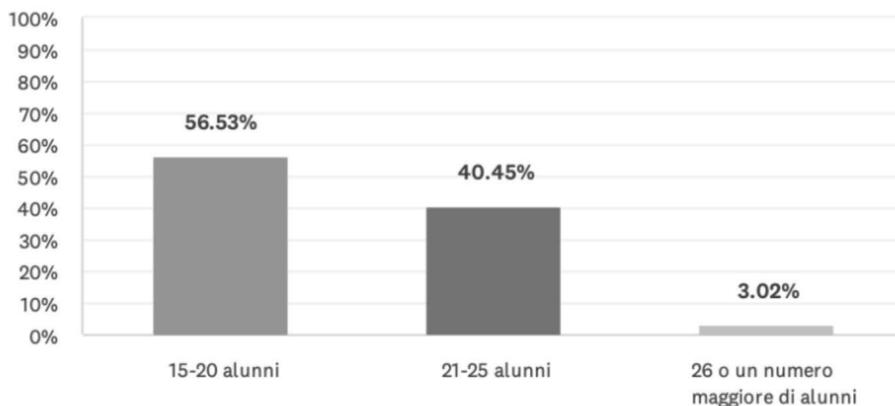
* Professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna.

** Ricercatrice (RTD-B) in Didattica e Pedagogia Speciale presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Graf. 1 - Numero di alunni in sezione - Scuola dell'infanzia



Graf. 2 - Numero di alunni in classe - Scuola primaria

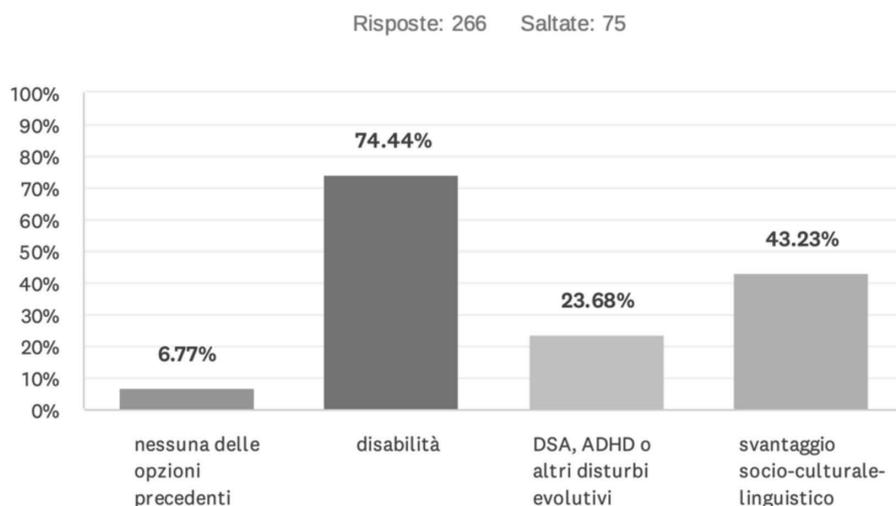


proprie classi sono costituite da un gruppo di 15-20 allievi/e, il 40,45% da 21-25 unità, mentre solo il 3,02% riporta una composizione che si attesta attorno a valori superiore a 25 alunni. Si può al riguardo prendere in considerazione la realtà nazionale, ed in particolare quanto presentato all'interno del Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2022/2023", aggiornato al mese di settembre 2022. In esso si può osservare che, per la scuola dell'infanzia, il numero di bambini/e iscritti è pari a 821.970, distribuiti in 40.766 sezioni; per la scuola primaria, i

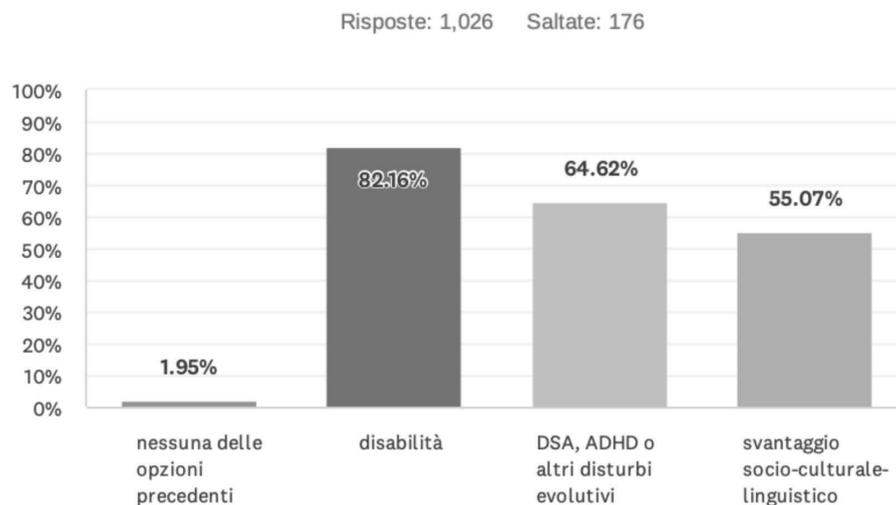
2.260.929 allievi sono accolti in 123.755 classi, con una media, in entrambi i casi, che si attesta attorno a 18 persone per gruppo.

Entrando nel merito delle caratteristiche del gruppo, si evince che in entrambi gli ordini la presenza di alunni/e con disabilità raggiunge percentuali significative (grafici 3 e 4). Più precisamente, tale condizione è

Graf. 3 - Alunni presenti in sezione - Scuola dell'infanzia



Graf. 4 - Alunni presenti in classe - Scuola primaria



indicata come parte della composizione della sezione in cui lavora, dal 74,4% dei docenti della scuola dell'infanzia, ossia da 198 rispondenti su 266 e dall'81,1% di insegnanti della primaria, ossia da 843 su 1026. Il dato di coloro che riporta la presenza di bambini e bambine con DSA, ADHD o altri disturbi evolutivi risulta essere, come si può facilmente attendere, più contenuto nel primo ordine di scuola (23,6% dei docenti rispondenti), considerevole invece in quello successivo (64,6%). Lo svantaggio socio-culturale e linguistico è indicato come condizione rappresentata all'interno della sezione/classe in cui si presta servizio dal 43,2% dei docenti della scuola dell'infanzia e dal 55% dei colleghi della primaria. Quest'ultimo dato sollecita interessanti riflessioni in merito a dichiarazioni che fanno emergere una percezione relativa alla complessità propria della classe/sezione, con una presenza significativa di condizioni oggettivamente non certificabili sul piano clinico, ma che i docenti individuano autonomamente. Alla luce dei dati sopra riportati emerge, pertanto, un quadro di sezione/classe significativamente articolato.

Anche il dato relativo a “nessuna delle opzioni precedenti” (scelto dal 6,7% del campione relativo alla scuola dell'infanzia e dall'1,9% della primaria) si pone in linea con quanto sopra affermato, evidenziando una tendenza dei docenti a percepire le proprie sezioni/classi alquanto problematiche.

Dopo aver presentato alcuni aspetti relativi alla composizione del gruppo sezione/classe propri dei due ordini di scuola in oggetto, diviene ora opportuno esplorare l'ambito relativo alle didattiche conosciute ed utilizzate dai docenti per la promozione di contesti inclusivi, obiettivo prioritario di questo studio. Come già precisato nel capitolo “Presentazione dei risultati”, per raggiungere tale scopo, sono state proposte all'interno del questionario cinque sezioni, ciascuna delle quali ha raggruppato le strategie didattiche secondo i seguenti criteri:

Sezione 1. Strategie di differenziazione didattica;

Sezione 2. Strategie di didattica cooperativa;

Sezione 3. Strategie per l'apprendimento significativo;

Sezione 4. Strategie riferite alle capacità di apprendimento, imitative, comunicative e socio-relazionali;

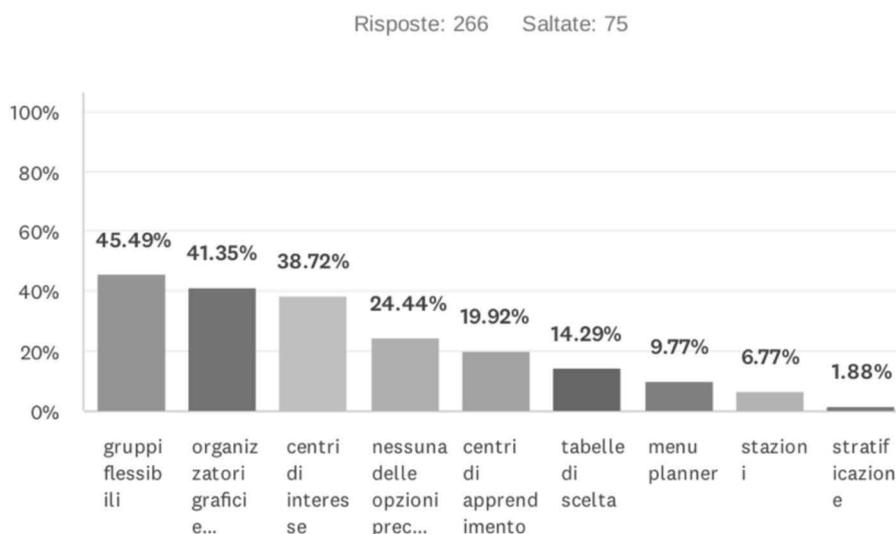
Sezione 5. Strategie di problem solving, storytelling ed altre strategie proprie dell'agire professionale del docente.

2. Le strategie didattiche conosciute e utilizzate nella scuola dell'infanzia

Sezione 1. Strategie di differenziazione didattica conosciute e utilizzate

Analizzando i dati emerge che tra le strategie più conosciute nella scuola dell'infanzia vi sono i gruppi flessibili (45,4%), gli organizzatori grafici e visivi (41,3%) ed i centri di interesse (38,7%), mentre la meno nota è rappresentata dalla stratificazione, scelta solo dall'1,8% dei rispondenti. Una percentuale degna di nota è quella relativa all'item "nessuna delle opzioni precedenti" selezionato dal 24,4% dei docenti di scuola dell'infanzia che hanno fornito la propria risposta (grafico 5). Prendendo in esame i risultati relativi all'utilizzo e all'applicazione delle strategie, si denota un quadro sostanzialmente simile al precedente: ancora una volta, i gruppi flessibili si collocano in prima posizione con il 97,3% delle scelte, seguiti, anche in questo caso, dagli organizzatori grafici e visivi (43,6%) e dai centri di apprendimento (17,5%) (tabella 1). La stratificazione rimane tra le possibilità meno selezionate, anche rispetto al suo impiego in sezione, mentre si riduce la percentuale di coloro che si orientano verso la scelta "nessuna delle opzioni precedenti" (7,9%).

Graf. 5 - Strategie di differenziazione didattica conosciute



Tab. 1 - Strategie di differenziazione didattica utilizzate

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE	
gruppi flessibili	97.34%	183
organizzatori grafici e visivi	43.62%	82
centri di apprendimento	17.55%	33
tabelle di scelta	10.64%	20
menu planner	8.51%	16
nessuna delle opzioni precedenti	7.98%	15
stratificazione	1.60%	3
Totale rispondenti: 188		

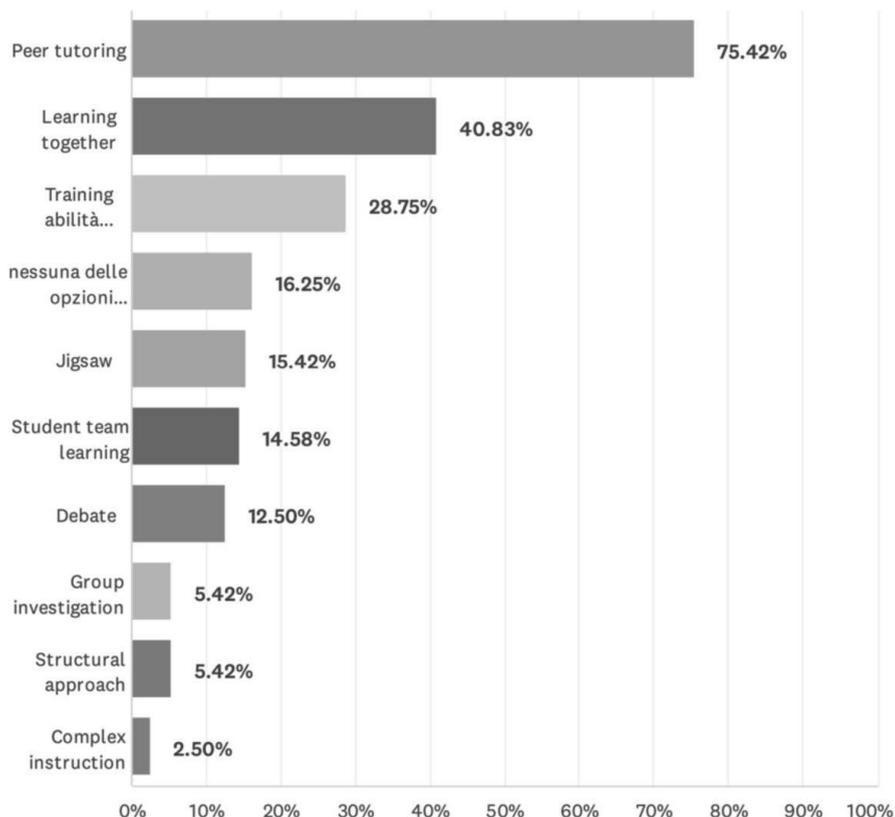
Occorre, al riguardo, ricordare come l'accesso a questo secondo quesito fosse garantito ai soli docenti che avessero indicato almeno una preferenza nell'ambito delle strategie più conosciute, con una conseguente riduzione delle risposte fornite in relazione all'applicazione delle stesse (266 risposte nel primo item su un totale di 341 docenti di scuola dell'infanzia e 188 nel secondo).

Sezione 2. Strategie di didattica cooperativa conosciute e utilizzate

Come evidenziato dal grafico 6, le strategie di didattica cooperativa che i docenti di scuola dell'infanzia conoscono in misura maggiore sono rappresentate dal *Peer tutoring* (75,4%) e dal *Learning Together* (40,8%). Significativa anche la percentuale relativa alle attività orientate a sviluppare le abilità sociali e la *prosocialità* dei bambini e delle bambine (28,7%). In linea con la specificità e le caratteristiche del contesto di questo ordine di scuola, si pongono le scelte dei docenti rispetto ad alcune pratiche e didattiche, come per esempio la *Complex Instruction* e lo *Structural Approach*, selezionate rispettivamente dal 2,5% e dal 5,4% dei partecipanti che hanno risposto. Rispetto al primo blocco di strategie presentate (cfr. grafico 5), si riduce di qualche punto percentuale il gruppo di coloro che opta per la risposta correlata alla non conoscenza delle pratiche didattiche indicate (da 24,4% a 16,2%).

Graf. 6 - Strategie di didattica cooperativa conosciute

Risposte: 240 Saltate: 101



Considerando il piano delle scelte operative (tabella 2), si rileva una prevalenza delle medesime strategie didattiche già indicate come maggiormente conosciute: peer tutoring (77,8%), learning together (32,6%), training abilità sociali/prosocialità (26,6%). Si registra invece un distacco rispetto al precedente grafico in merito alle pratiche indicate come meno utilizzate: debate (2,5%), complex instruction (1%) e Jigsaw (0,5%).

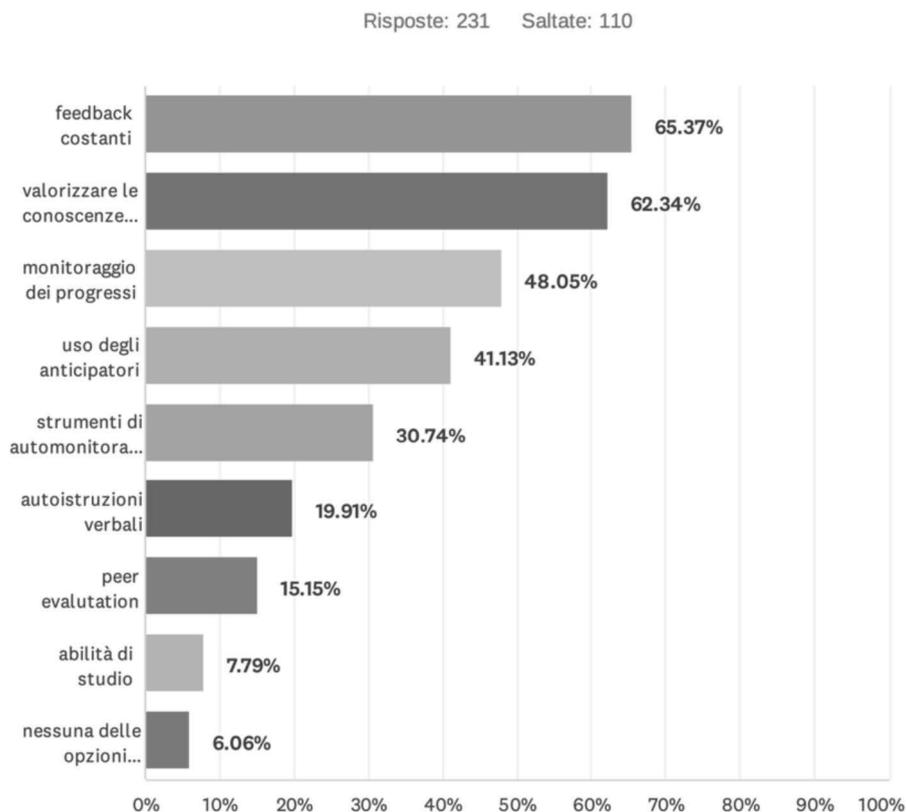
Tab. 2 - Strategie di didattica cooperativa utilizzate

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE	
Peer tutoring	77.89%	155
Learning together	32.66%	65
Training abilità sociali/ prosocialità	26.63%	53
Student team learning	8.54%	17
nessuna delle opzioni precedenti	6.53%	13
Structural approach	4.52%	9
Group investigation	3.02%	6
Debate	2.51%	5
Complex instruction	1.01%	2
Jigsaw	0.50%	1
Totale rispondenti: 199		

Sezione 3. Strategie per l'apprendimento significativo conosciute e utilizzate

Anche in merito alle azioni utili a promuovere l'apprendimento significativo, si può osservare, come già indicato nel capitolo di presentazione generale, una relazione sostanzialmente simmetrica tra il piano del noto e quello dell'agito. Come ben evidenziano infatti il grafico 7 e la tabella 3 il ricorso a feedback costanti e la valorizzazione delle conoscenze pregresse costituiscono le due principali strategie conosciute ed impiegate nella pratica didattica. Su un totale di risposte quasi equiparabile (231 per il primo quesito e 212 per il secondo), si evidenzia una percentuale elevata di docenti di scuola dell'infanzia che dichiara sia di conoscere (65,3%), sia di avvalersi (57,5%) della strategia dei feedback costanti. Anche la valorizzazione delle conoscenze pregresse registra un numero elevato di preferenze (62,3% primo item e 49% secondo). Le tecniche atte a promuovere processi di *valutazione tra pari* e di *abilità di studio* si configurano invece, coerentemente con le specificità dell'ordine di scuola in oggetto, come approcci poco noti (rispettivamente scelti dal 15,1% e dal 7,7% dei rispondenti) e, conseguentemente, anche poco utilizzati (10,3% e 1,8%).

Graf. 7 - Strategie per l'apprendimento significativo conosciute



Tab. 3 - Strategie per l'apprendimento significativo utilizzate

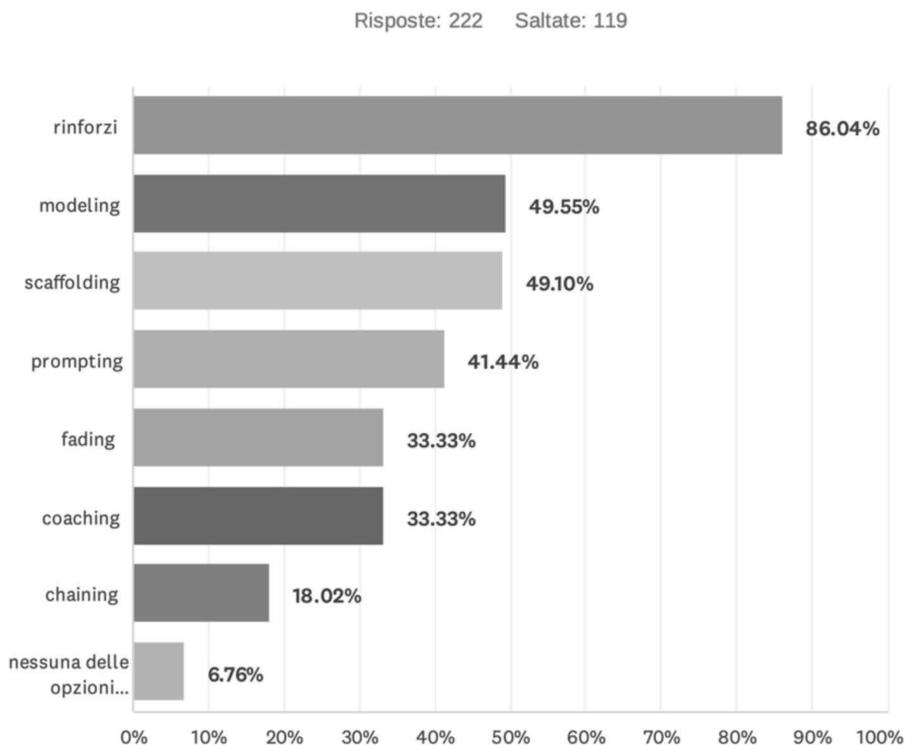
OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE	
feedback costanti	57.55%	122
valorizzare le conoscenze pregresse	49.06%	104
monitor. dei progressi	35.38%	75
uso degli anticipatori	30.66%	65
autoistr. verbali	14.15%	30
strumenti di automonitoraggio e autovalutazione	11.32%	24
peer evaluation	10.38%	22
nessuna delle opzioni precedenti	3.77%	8
abilità di studio	1.89%	4
Totale rispondenti: 212		

Sezione 4. Strategie relative alle capacità di apprendimento, imitative, comunicative e socio-relazionali conosciute e utilizzate

Nella quarta e penultima sezione si è voluto indagare il grado di conoscenza e di applicazione, da parte dei docenti di scuola dell'infanzia, rispetto alle strategie di promozione dell'apprendimento, tra le quali il ricorso a differenti forme di supporto, e a quelle finalizzate all'acquisizione ed al consolidamento di competenze ed abilità funzionali. Anche per questa sezione, le risposte fornite si pongono chiaramente in linea con le proposte educative specifiche di questo ordine. Si rileva, infatti, una netta prevalenza di interventi didattici di tipo comportamentale, a partire dai rinforzi, conosciuti dall'86% ed applicati dal 77,6% di coloro che hanno risposto. Seguono approcci connessi alla tecnica del modellamento (*modeling*), noti dalla metà del campione che ha fornito il proprio contributo nella compilazione di questo specifico item, ed al quale, nella pratica ricorre il 33,5%. Su valori sostanzialmente simili, in termini di conoscenza si attesta anche la scelta dello *scaffolding* (49,1%), superato invece nella sua applicazione pratica dalla scelta del *prompting* e quindi dall'intervento volto a fornire al bambino/a una o più sollecitazioni sotto forma di *prompt* (aiuto).

Sul piano della preparazione in merito alle strategie presentate, si può rilevare che il 6,7%, ossia 15 persone su un totale di 222 dichiara di non essere a conoscenza di alcuna delle tecniche o degli approcci indicati. Analizzando invece l'impiego di questi ultimi nell'azione professionale, si evince che il concatenamento (*chaining*) non possa essere considerata una pratica comune nella scuola dell'infanzia, in quanto selezionata solo dal 1,9% dei docenti (tabella 4).

Graf. 8 - Strategie relative alle capacità di apprendimento, imitative, comunicative e socio-relazionali conosciute



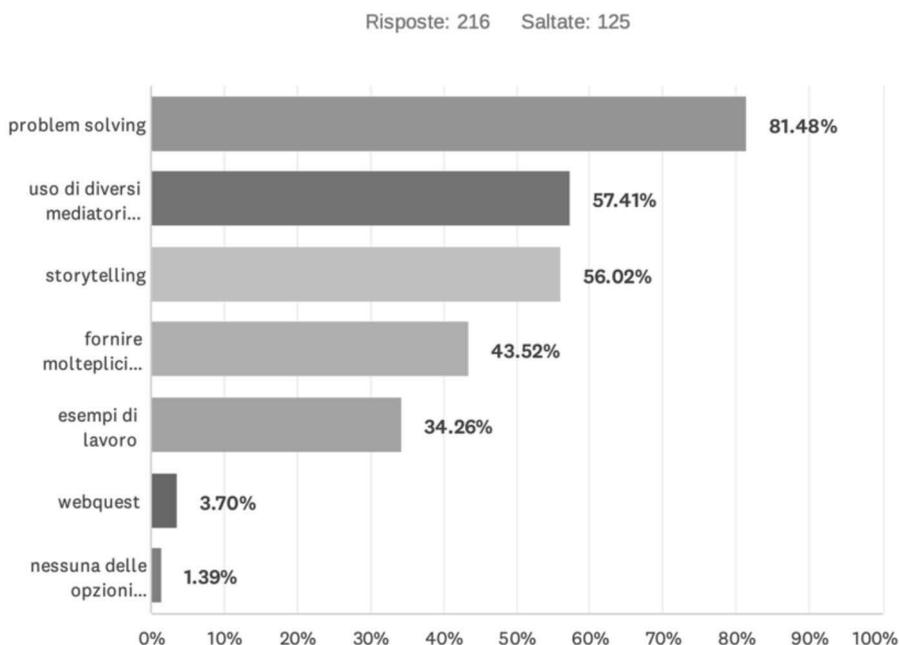
Tab. 4 - Strategie relative alle capacità di apprendimento, imitative, comunicative e socio-relazionali utilizzate

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE
rinforzi	77.67% 160
modeling	33.50% 69
prompting	30.58% 63
scaffolding	24.27% 50
coaching	12.14% 25
fading	11.65% 24
nessuna delle opzioni precedenti	3.88% 8
chaining	1.94% 4
Totale rispondenti: 206	

Sezione 5. Strategie conosciute e utilizzate di problem solving, storytelling ed altre strategie proprie dell'agire professionale del docente

Problem solving, mediatori didattici e storytelling raggiungono valori molto elevati sul piano della conoscenza da parte dei docenti (sono infatti selezionati rispettivamente dall'81,4%, dal 57,4% e dal 56% dei rispondenti). Si tratta dunque di strategie note da oltre la metà del campione ed al cui impiego, pur con una sensibile riduzione, molti insegnanti ricorrono (sempre rispettivamente il 66,3%, il 45,9% ed il 44%). Una significativa discrepanza intercorre tra tali strategie, considerando anche l'utilizzo di esempi e di differenti modalità di lavoro, ed il *webquest* (3,7% di coloro che ne dichiarano la conoscenza e nessuna scelta in relazione al suo impiego), una specifica tecnica orientata alla ricerca ed all'indagine, ritenuta maggiormente compatibile con proposte didattiche proprie dei successivi ordini di scuola (tabella 5).

Graf. 9 - Strategie di problem solving, storytelling conosciute



Tab. 5 - Strategie di problem solving, storytelling utilizzate

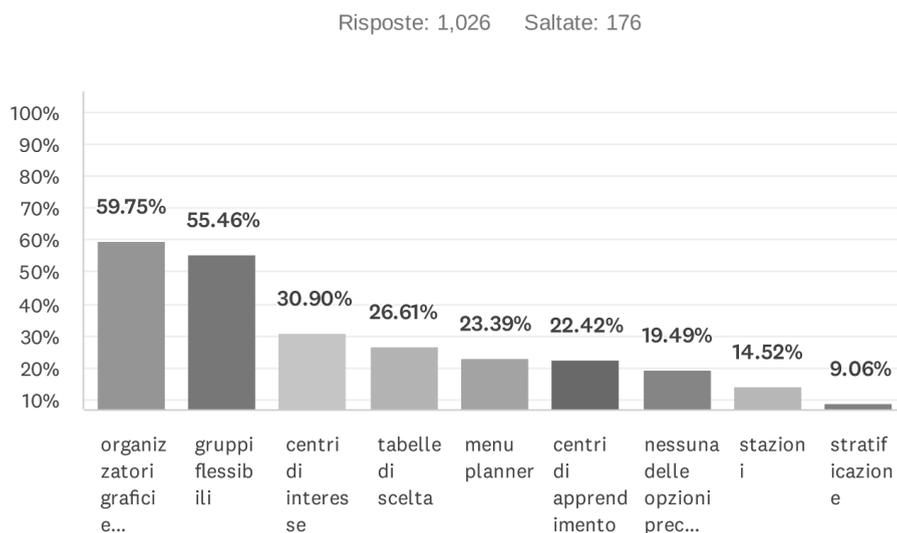
OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE	
problem solving	66.35%	140
uso di diversi mediatori didattici	45.97%	97
storytelling	44.08%	93
esempi di lavoro	33.65%	71
fornire molteplici modalità di lavoro	33.65%	71
nessuna delle opzioni precedenti	1.42%	3
webquest	0.00%	0
Totale rispondenti: 211		

3. Le strategie didattiche conosciute e utilizzate nella scuola primaria

Sezione 1. Strategie di differenziazione didattica conosciute e utilizzate

Nella scuola primaria i dati relativi a questa prima sezione (grafico 10) evidenziano che prevale l'opzione degli *organizzatori grafici e visivi* (59,75%), seguita dai *gruppi flessibili* (55,46%) e la *stratificazione* appare

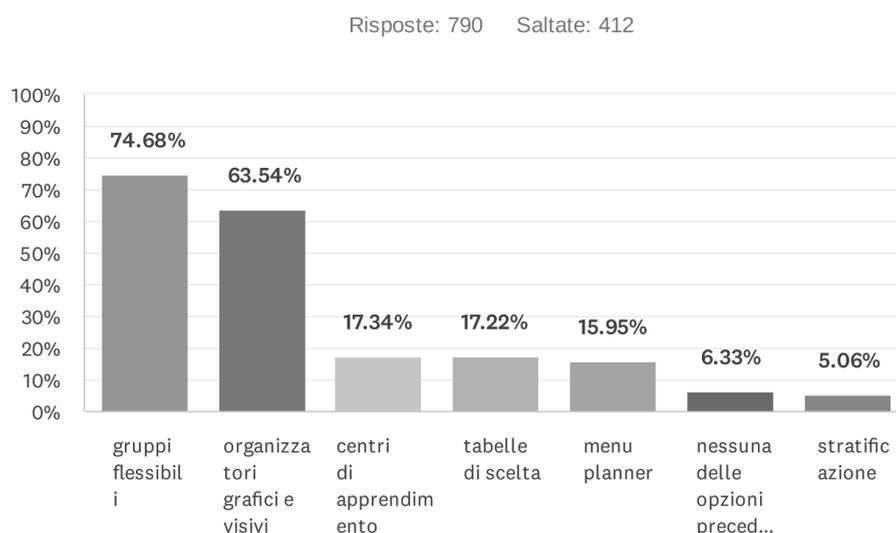
Graf. 10 - Strategie di differenziazione didattica conosciute



come la strategia meno conosciuta. Le scelte rimanenti si contraddistinguono per percentuali che vanno dal 30% circa al 14% circa. Il 19,49% dichiara di non conoscere nessuna delle opzioni indicate.

I dati che, invece, fanno riferimento all'utilizzo delle strategie di questa prima sezione indicano il prevalere dei *gruppi flessibili* (74,68%, 590/790) e gli *organizzatori grafici e visivi* (63,54%, 502/590). Le rimanenti strategie si appiattiscono su percentuali che vanno dal 17% circa al 5,06% della *stratificazione* come riportato nel grafico 11 di seguito:

Graf. 11 - Strategie di differenziazione didattica utilizzate

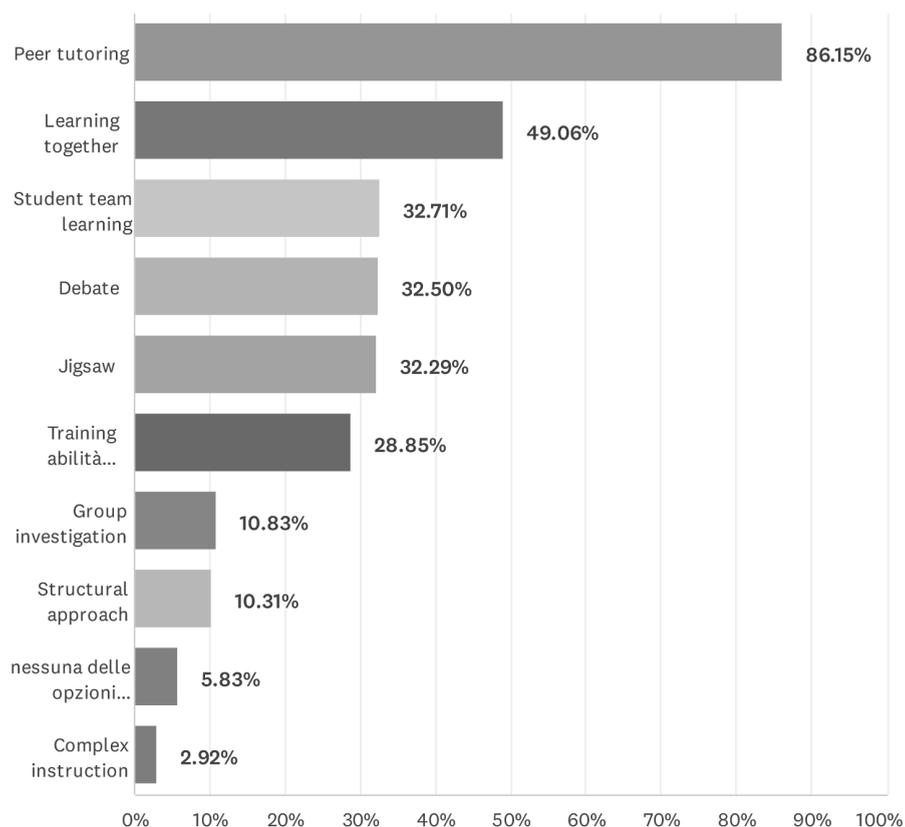


Sezione 2. Strategie di didattica cooperativa conosciute e utilizzate

I dati che riguardano questa seconda sezione (grafico 12) indicano che la strategia più conosciuta è il *peer tutoring* (86,15%, 827/960) e segue con il 49,06% (471/960) il *learning together*:

Graf. 12 - Strategie di didattica cooperativa conosciute

Risposte: 960 Saltate: 242



Lo *student team learning*, il *debate*, il *jigsaw* e il *training abilità sociali/educazione prosocialità* si contraddistinguono per valori percentuali che vanno dal 32% circa al 29% circa. Le strategie meno conosciute sono: *group investigation*, *structural approach* e *complex instruction*. Solo il 5.83% (56/960) non indica come conosciuta nessuna delle opzioni presenti.

La tabella 6 di seguito riporta i valori percentuali e assoluti riferiti all'utilizzo delle strategie di questa sezione:

Tab. 6 - Strategie di didattica cooperativa utilizzate

Risposte: 883 Saltate 319

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE	
Peer tutoring	79.73%	704
Learning together	36.35%	321
Training abilità sociali/ prosocialità	21.86%	193
Student team learning	17.10%	151
Debate	13.93%	123
Jigsaw	9.97%	88
nessuna delle opzioni precedenti	5.10%	45
Structural approach	4.53%	40
Group investigation	2.72%	24
Complex instruction	0.68%	6
Totale rispondenti: 883		

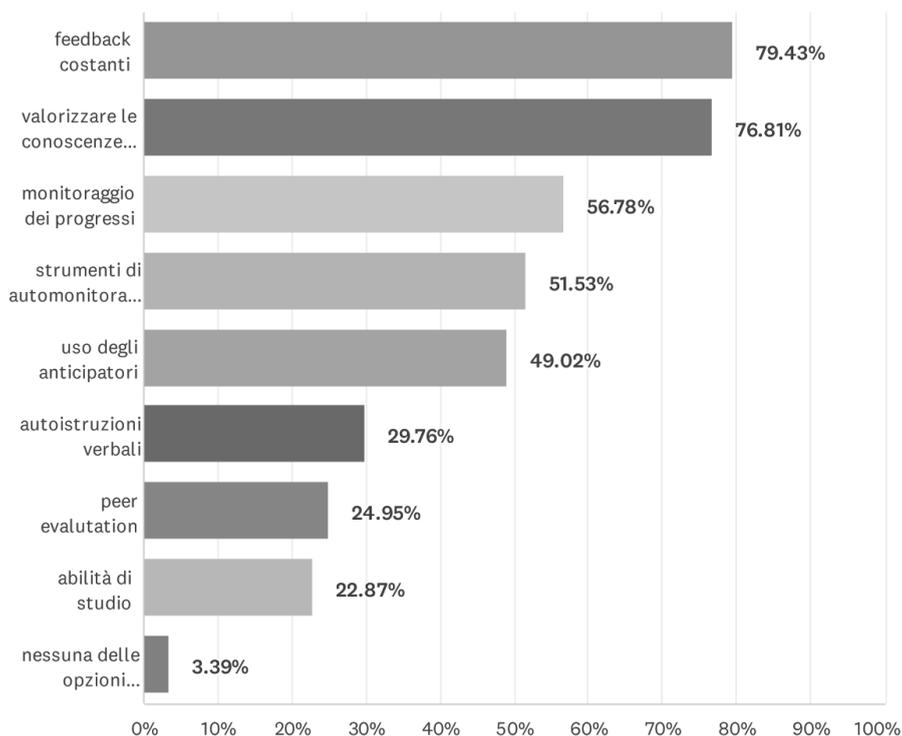
I dati riportati in tabella confermano che la strategia *peer tutoring* è anche la più utilizzata (79,73%, 704/883), seguita dal *learning together* con solo il 36,35% (321/883). Le rimanenti percentuali decrescono bruscamente fino a raggiungere percentuali basse a testimonianza del fatto che non sono molto utilizzate dai rispondenti.

Sezione 3. Strategie per l'apprendimento significativo conosciute e utilizzate

Le percentuali riferite alle strategie che fanno parte della terza sezione (grafico 13) fanno emergere un quadro di strategie pressoché conosciute almeno dalla metà degli insegnanti che hanno risposto; appaiono valori superiori al 70% relativamente a *feedback costanti* (79,43%, 726/914) e *valorizzare le conoscenze pregresse* (76,81%, 702/914). Il *monitoraggio dei progressi*, gli *strumenti di automonitoraggio* e *autovalutazione*, l'*uso degli anticipatori* presentano percentuali che vanno dal 56,78% al 49,02%.

Graf. 13 - Strategie per l'apprendimento significativo conosciute

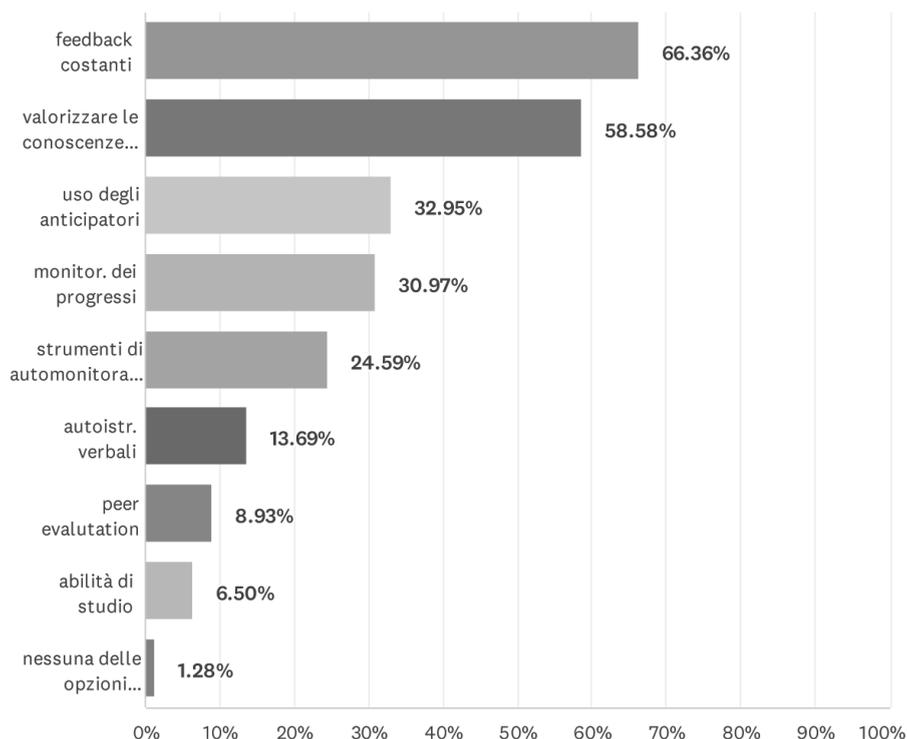
Risposte: 914 Saltate: 288



Le percentuali delle strategie più utilizzate (vedi di seguito il grafico 14) fanno rilevare un utilizzo meno evidente delle strategie legate ad azioni di auto ed etero monitoraggio (*monitoraggio dei progressi* 30,97%, *strumenti di automonitoraggio* 24,59%) e all'uso degli *anticipatori* (32,95%) a vantaggio, invece, di un insegnamento che sembra concentrarsi sul dare *feedback costanti* (66,36%, 572/862) e sul *valorizzare le conoscenze pregresse* (58,58%, 505/862).

Graf. 14 - Strategie per l'apprendimento significativo utilizzate

Risposte: 862 Saltate: 340

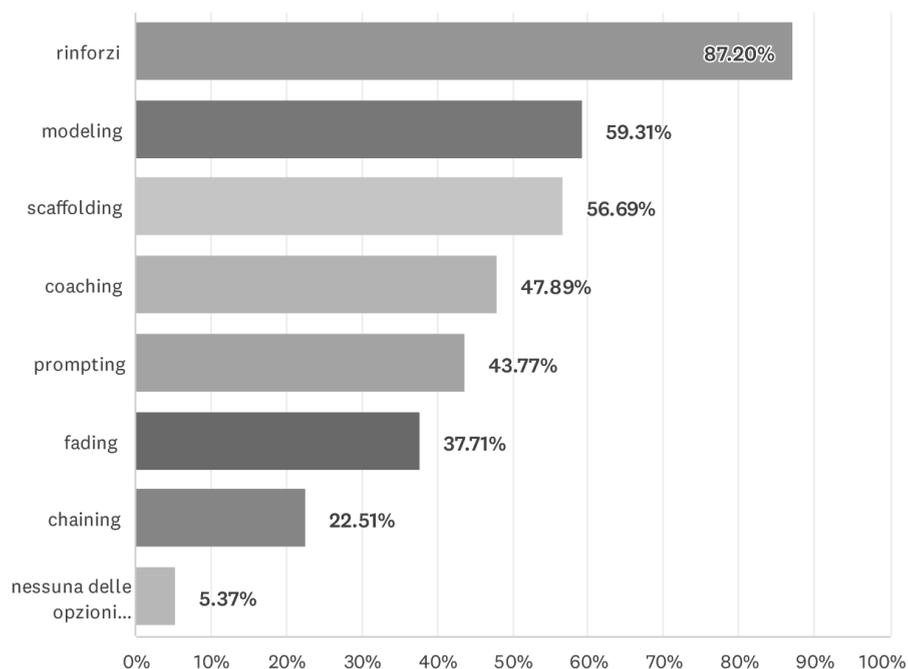


Sezione 4. Strategie relative alle capacità di apprendimento, imitative, comunicative e socio-relazionali conosciute e utilizzate

In questa sezione il quadro delle percentuali mette in risalto un insieme di strategie pressoché conosciute. Come riportato nel grafico 15 Tra le più selezionate dominano i *rinforzi* (87,20%, 763/875); *modeling*, *scaffolding*, *coaching*, *prompting* rimandano a percentuali che variano dal 59,31% al 43,77% mentre risultano ancora più basse quelle relative a *fading* (37,71%) e *chaining* (22,51%):

Graf. 15 - Strategie relative alle capacità di apprendimento, imitative, comunicative e socio-relazionali conosciute

Risposte: 875 Saltate: 327



La tabella 7, invece, riporta i dati che fanno riferimento alle strategie più utilizzate di questa quarta sezione.

Nella tabella 7 appare evidente l'utilizzo significativo dei *rinforzi* (76,89%, 632/822) mentre diminuiscono notevolmente le percentuali che si riferiscono alle scelte successive, fino ad arrivare al *chaining* con una percentuale del 2,80% (23/822).

Tab. 7 - Strategie relative alle capacità di apprendimento, imitative, comunicative e socio-relazionali utilizzate

Risposte: 822 Saltate 380

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE	
rinforzi	76.89%	632
scaffolding	34.43%	283
modeling	31.87%	262
prompting	25.91%	213
coaching	22.02%	181
fading	14.96%	123
nessuna delle opzioni precedenti	3.04%	25
chaining	2.80%	23
Totale rispondenti: 822		

Sezione 5. Strategie conosciute e utilizzate di problem solving, storytelling ed altre strategie proprie dell'agire professionale del docente

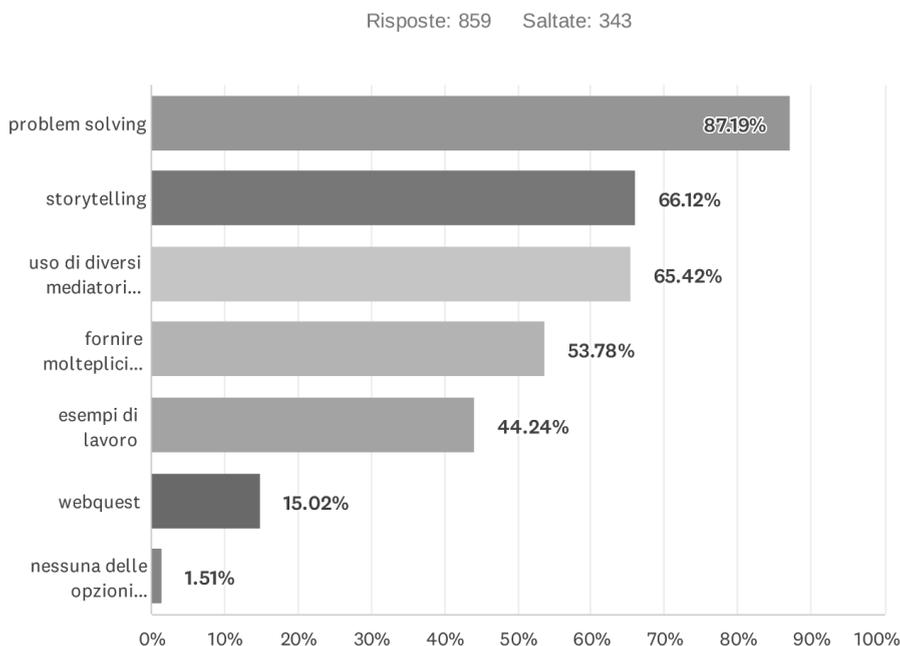
Questa ultima sezione fa indubbiamente riferimento ad un gruppo di strategie molto conosciute; solo il 1,51% (13/859) dei rispondenti dichiara di non conoscere nessuna di esse.

I dati, inoltre, si posizionano su percentuali alte che vanno dall'87,19% (749/859) del *problem solving*, fino al 44,24% (380/859) che fa riferimento all'utilizzo di *esempi di lavoro*; le rimanenti presentano percentuali superiori al 50%.

Solo il *webquest* richiama una percentuale di insegnanti che dichiarano di conoscere questa strategia che è del 15,02% (129/859).

Di seguito riportiamo il grafico che rappresenta le percentuali espresse sopra di questa quinta sezione di strategie:

Graf. 16 - Strategie conosciute e utilizzate di problem solving, storytelling ed altre strategie proprie dell'agire professionale del docente conosciute

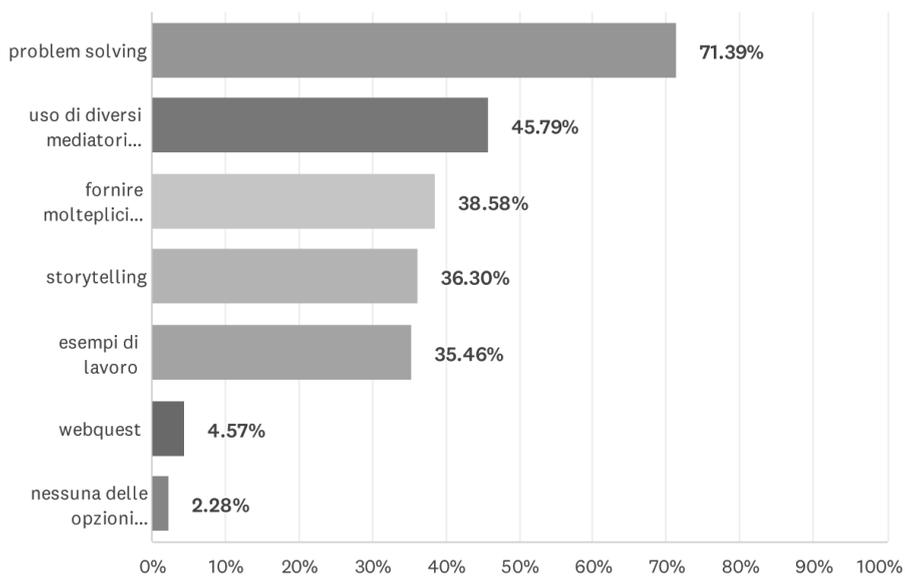


I dati che, infine, appartengono alle strategie più utilizzate di questa ultima sezione fanno emergere un quadro più disomogeneo rispetto a quello precedente) che si riferiva alle stesse strategie, ma ritenute note.

Il *problem solving* appare anche la strategia più utilizzata (71,39%, 594/832) e le percentuali riferite all'utilizzo delle strategie successive si indebolisce fino a scendere al 35,46% (295/832) degli *esempi di lavoro*. Il *webquest* ottiene, anche in questo quadro, la percentuale più bassa (4,75%, 38/832) come si può notare nel grafico di seguito:

Graf. 17 - Strategie conosciute e utilizzate di problem solving, storytelling ed altre strategie proprie dell'agire professionale del docente utilizzate

Risposte: 832 Saltate: 370



6. Conoscere e scegliere le strategie didattiche per l'apprendimento: un focus sulla scuola secondaria di I e II grado

di *Roberto Dainese** e *Elisabetta Ghedin***

1. Il contesto classe: secondaria I di primo grado e secondaria di secondo grado

Nella scuola secondaria di I e II grado gli insegnanti che hanno risposto all'indagine dichiarano che attualmente lavorano in una classe composta da 21-25 alunni (56,57% per la scuola secondaria di I grado, e 47,74% per il II grado), mentre il 39,58% per il I grado e il 48,83% per il II grado dichiara di insegnare in classi composte da 15-20 alunni. Coloro che insegnano in classi con più di 25 alunni sono quasi il 10% nella secondaria di II grado, mentre meno del 4% in quella di I grado così come evidenziato nella tabella che segue.

Tab. 1 - Numero di alunni in classe per secondaria I e II grado

Opzioni di risposta	Secondaria I grado	Secondaria II grado
21-25 alunni	56,57% (323 su 571)	47,74% (253 su 530)
15-20 alunni	39,58% (226 su 571)	42,83% (227 su 530)
26 o un n. maggiore di alunni	3,85% (22 su 571)	9,43% (50 su 530)

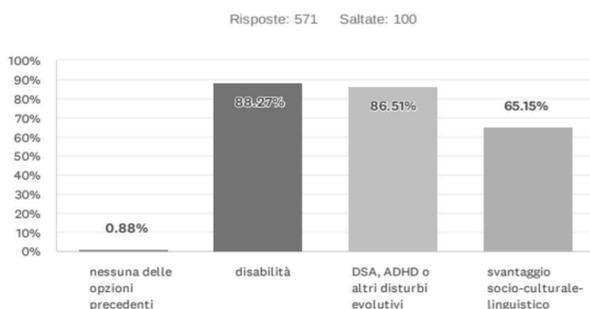
* Professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università degli Studi di Bologna.

** Professoressa associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, Università di Padova.

Nonostante il gruppo di riferimento abbia una quantità totale di rispondenti differente, i dati evidenziano che la percentuale di classi con un numero di alunni che va oltre i 26 aumenta nella secondaria di II grado.

I dati relativi alla secondaria di I grado per quanto riguarda l'item "Attualmente lavora in una classe dove sono presenti studenti con..." evidenziano che per l'88,27% (504 risposte su 571) è presente in aula un ragazzo/a con disabilità; 494 su 571 risposte (l'86,51%) dichiara che nelle aule dove lavorano sono presenti studenti/e con DSA; ADHD o altri disturbi evolutivi. Degna di riflessione è la significativa percentuale di risposte assegnate allo svantaggio socioculturale e linguistico (65,15%, 372 risposte su 571).

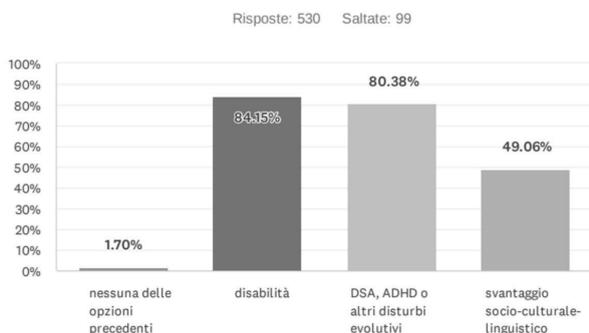
Graf. 1 - Alunni presenti in classe - Scuola secondaria I grado



OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE	
nessuna delle opzioni precedenti	0.88%	5
disabilità	88.27%	504
DSA, ADHD o altri disturbi evolutivi	86.51%	494
svantaggio socio-culturale-linguistico	65.15%	372
Totale rispondenti: 571		

La stessa tendenza permane nella scuola secondaria di II grado. Questa tendenza potrebbe dare testimonianza di una percezione che gli insegnanti hanno delle classi come contesti complessi e variegati.

Graf. 2 - Alunni presenti in classe - Scuola secondaria II grado



OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE	
nessuna delle opzioni precedenti	1.70%	9
disabilità	84.15%	446
DSA, ADHD o altri disturbi evolutivi	80.38%	426
svantaggio socio-culturale-linguistico	49.06%	260
Totale rispondenti: 530		

L'indagine esplorativa nazionale si è quindi posta l'obiettivo prioritario di comprendere le strategie didattiche conosciute ed utilizzate dai docenti per la promozione di contesti inclusivi.

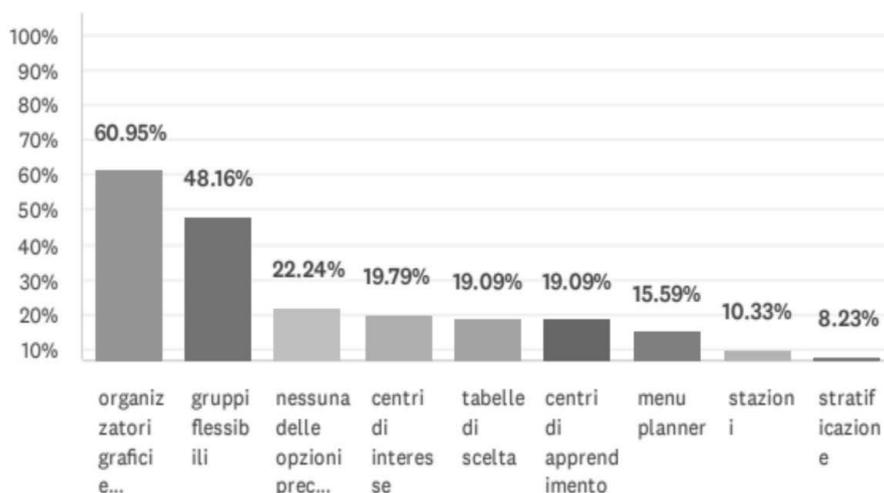
2. Le strategie conosciute e utilizzate nella scuola secondaria

Sezione 1. Strategie di differenziazione didattica conosciute e utilizzate

Analizzando i dati (grafico 3) emerge che la strategia più conosciuta nella scuola secondaria di I grado è rappresentata dagli organizzatori grafici e visivi (60,95%, 348 su 571) e dai gruppi flessibili (48,16%, 275 su 571), oltre ai centri di interesse (21,70%, mentre le meno conosciute sono le stazioni (10,33%, 59 su 571) e la stratificazione (8,23%, 47 su 571).

Graf. 3 - Strategie di differenziazione didattica conosciute secondaria I grado

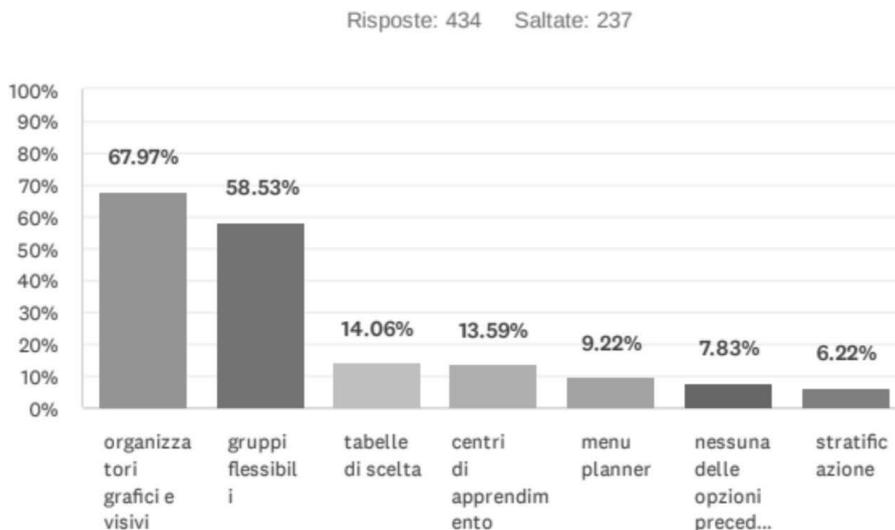
Risposte: 571 Saltate: 100



Un dato (127 su 571) interessante riguarda il fatto che chi risponde non conosce nessuna delle strategie indicate. Le rimanenti strategie, come emerge dal grafico riportato, sono equamente distribuite tra il 22,24% (centri di interesse) e il 15,47% (menù planner).

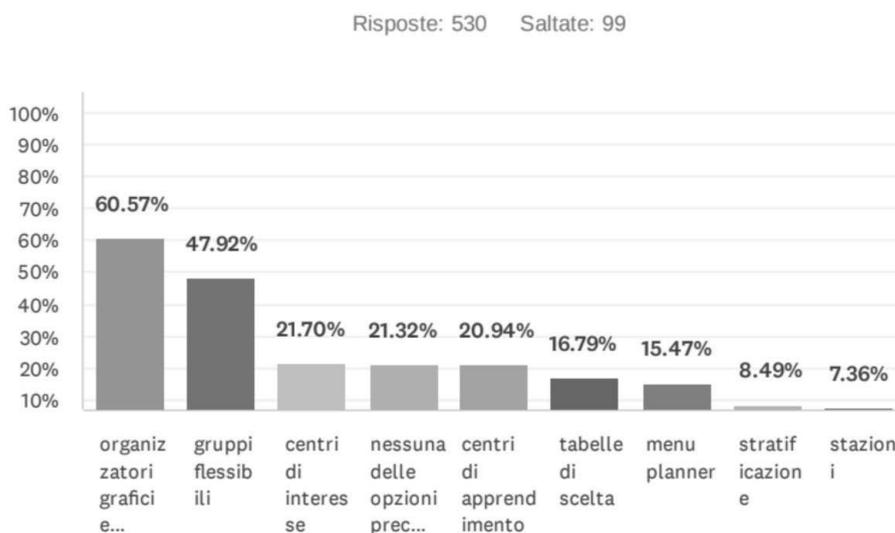
Relativamente alle strategie utilizzate, pur con un abbassamento del numero di risposte (434) rimane la tendenza ad utilizzare organizzatori grafici (66,97%) e gruppi flessibili (58,53%). Lo stesso vale anche per le meno utilizzate (menù planner, 9,22% e stratificazione, 6,22%).

Graf. 4 - Strategie di differenziazione didattica utilizzate seconda I grado



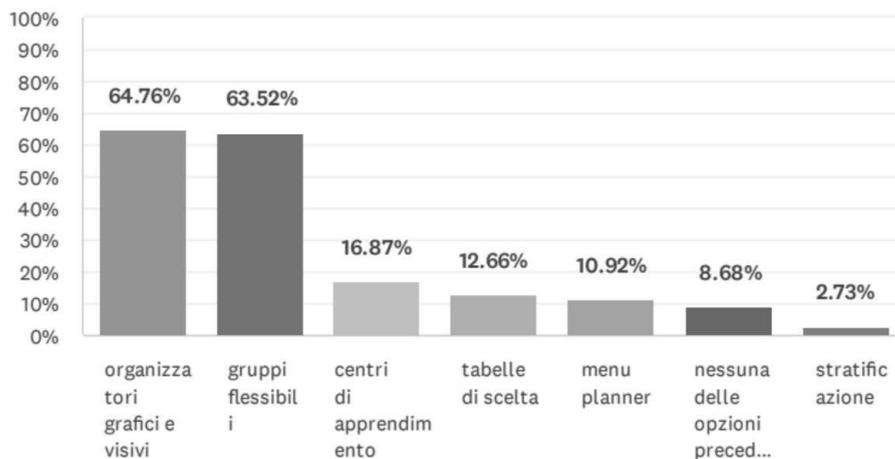
Di seguito i dati relativi alle strategie didattiche conosciute ed utilizzate per la scuola secondaria di II grado.

Graf. 5 - Strategie di differenziazione didattica conosciute seconda II grado



Graf. 6 - Strategie di differenziazione didattica utilizzate seconda II grado

Risposte: 403 Saltate: 226



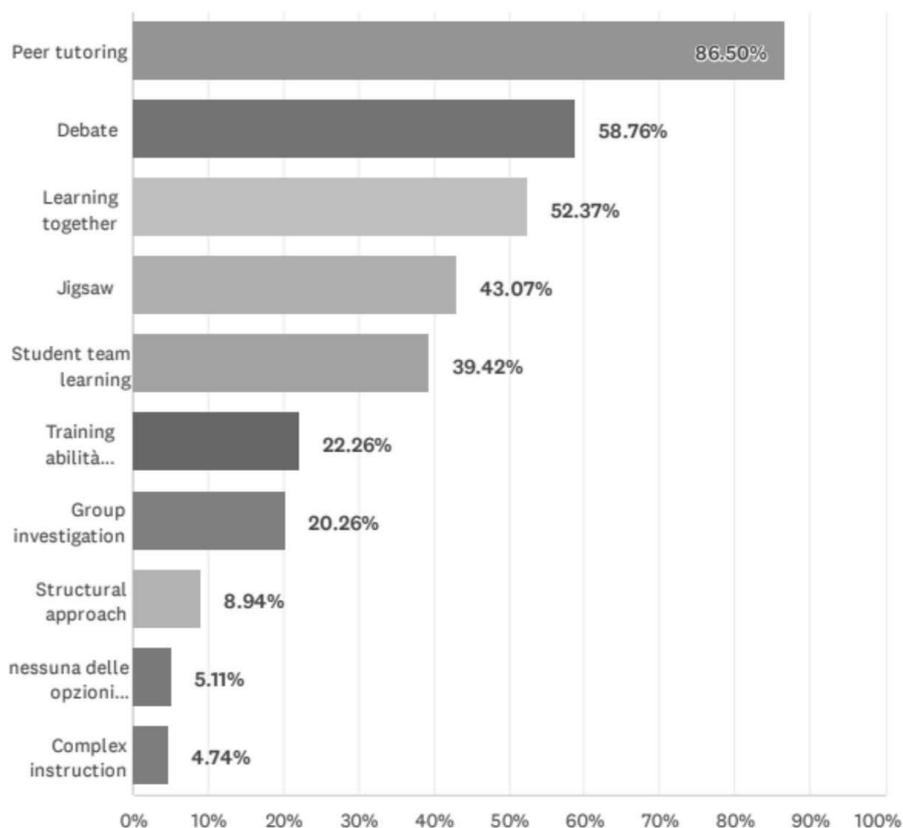
Identica tendenza si riscontra anche nella distribuzione delle risposte della scuola secondaria di II grado relativamente alle strategie conosciute e utilizzate della sezione 1 come desumibile dai grafici sopra (grafico 5, grafico 6) riportati.

Sezione 2. Strategie di didattica cooperativa conosciute e utilizzate

Ad una prima lettura generale dei dati relativi alla scuola secondaria di I grado, sembra emergere una maggior conoscenza di strategie orientate alla didattica collaborativa, dove il peer tutoring è la strategia più conosciuta da chi ha risposto (474 su 548, 86,50%). Questa lettura sembra confermata anche dal fatto che solo il 5,11% (28 su 548) dichiara di non conoscere nessuna delle strategie proposte.

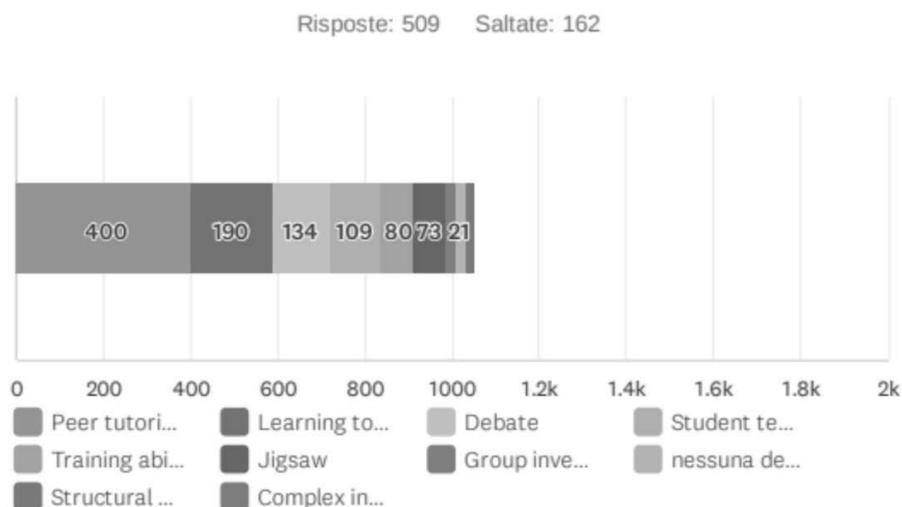
Graf. 7 - Strategie di didattica cooperativa conosciute secondaria I grado

Risposte: 548 Saltate: 123



Il peer tutoring (78,59%, 400 su 509) rimane anche la più utilizzata tra le strategie proposte in questa sezione.

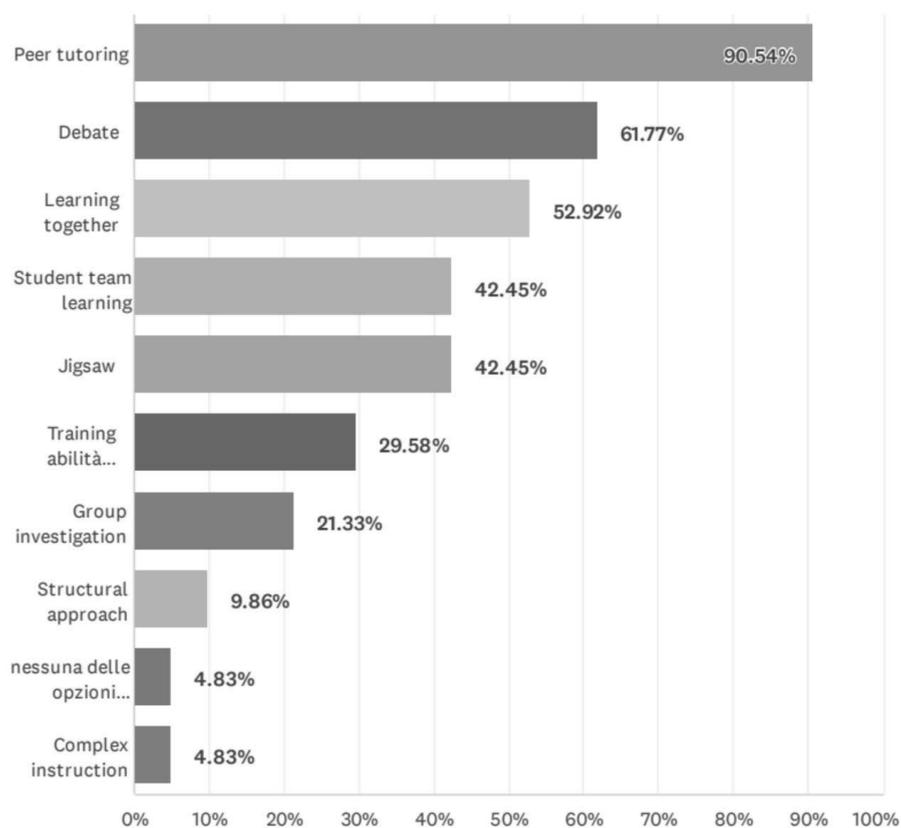
Graf. 8 - Strategie di didattica cooperativa utilizzate secondaria I grado



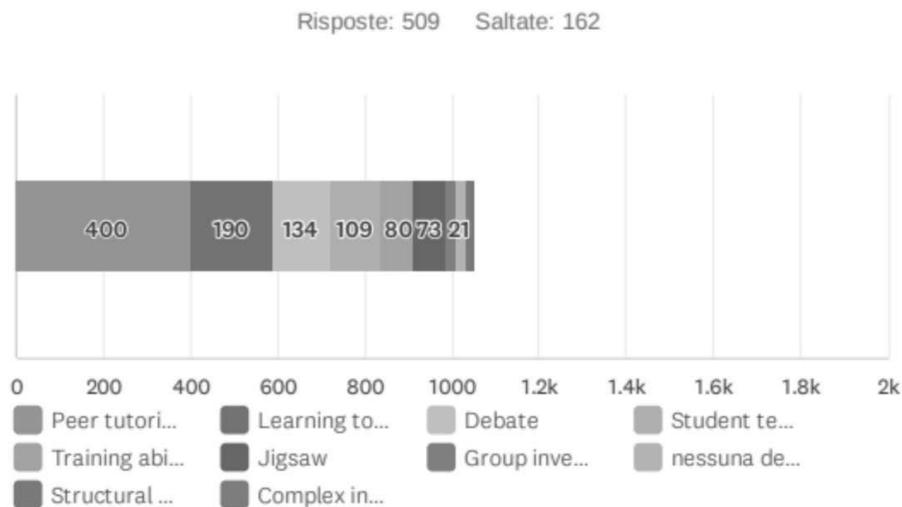
Stesse opzioni di risposta corrispondenti alle strategie conosciute e utilizzate si riscontrano relativamente alla secondaria di II grado pur evidenziando che la scelta relativa al peer tutoring appare decisamente la più conosciuta (90,54%, 450 su 497) come anche la più utilizzata (7,39%, 356 su 466).

Graf. 9 - Strategie di didattica cooperativa conosciute secondaria II grado

Risposte: 497 Saltate: 132



Graf. 10 - Strategie di didattica cooperativa utilizzate secondaria II grado



Sezione 3. Strategie per l'apprendimento significativo conosciute e utilizzate

Anche per la sezione 3 i dati dei due ordini di scuola che stiamo trattando presentano tendenze simili: il *feedback costante* è la strategia più conosciuta (77,42%, 408 su 527 per secondaria I grado; 77,66%, 365 su 470 per secondaria II grado) e utilizzata (65,52%, 323 su 493 per secondaria I grado; 63,49%, 280 su 441) in entrambi gli ordini di scuola come indicano le risposte date al questionario.

Tab. 2 - Strategie per l'apprendimento significativo conosciute secondaria I grado

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE	
feedback costanti	77.42%	408
valorizzare le conoscenze pregresse	75.33%	397
monitoraggio dei progressi	60.91%	321
strumenti di automonitoraggio e autovalutazione	50.47%	266
uso degli anticipatori	45.54%	240
peer evaluation	31.12%	164
abilità di studio	26.76%	141
autoistruzioni verbali	22.39%	118
nessuna delle opzioni precedenti	3.23%	17
Totale rispondenti: 527		

Tab. 3 - Strategie per l'apprendimento significativo utilizzate secondaria I grado

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE	
feedback costanti	65.52%	323
valorizzare le conoscenze pregresse	55.98%	276
monitor. dei progressi	32.66%	161
uso degli anticipatori	27.59%	136
strumenti di automonitoraggio e autovalutazione	25.96%	128
peer evaluation	12.78%	63
abilità di studio	10.55%	52
autoistr. verbali	9.13%	45
nessuna delle opzioni precedenti	2.43%	12
Totale rispondenti: 493		

Tab. 4 - Strategie per l'apprendimento significativo conosciute secondaria II grado

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE	
feedback costanti	77.66%	365
valorizzare le conoscenze pregresse	73.83%	347
monitoraggio dei progressi	59.79%	281
uso degli anticipatori	50.43%	237
strumenti di automonitoraggio e autovalutazione	48.94%	230
peer evaluation	31.91%	150
abilità di studio	30.85%	145
autoistruzioni verbali	28.72%	135
nessuna delle opzioni precedenti	3.40%	16
Totale rispondenti: 470		

Tab. 5 - Strategie per l'apprendimento significativo utilizzate secondaria II grado

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE	
feedback costanti	63.49%	280
valorizzare le conoscenze pregresse	53.29%	235
monitor. dei progressi	30.84%	136
uso degli anticipatori	29.48%	130
strumenti di automonitoraggio e autovalutazione	23.58%	104
peer evaluation	13.15%	58
autoistr. verbali	12.93%	57
abilità di studio	12.24%	54
nessuna delle opzioni precedenti	1.59%	7
Totale rispondenti: 441		

La distribuzione dei dati in entrambi gli ordini di scuola, sia per le conosciute che le utilizzate, come si evince dalle tabelle sopra riportate, sembra valorizzare maggiormente le strategie che comportano la relazione (*feedback costante, valorizzazione delle conoscenze pregresse, monitoraggio dei progressi...*) con l'altro rispetto a quelle richiedono invece, un'azione individuale (*abilità di studio, autoistruzioni verbali*).

Sezione 4. Strategie riferite alle capacità di apprendimento, imitative, comunicative e sociorelazionali conosciute e utilizzate

Anche per quanto riguarda la sezione 4 si manifesta la stessa uniformità di tendenza sia per le strategie conosciute che per le strategie utilizzate, sia nella scuola secondaria di I grado che nella scuola secondaria di secondo grado con *il rinforzo* che risulta essere la strategia più conosciuta (81,94%, 413 su 504 secondaria I grado; 79,28%, 352 su 444, secondaria di II grado) e utilizzata (72,84%, 338 su 464 per secondaria di I grado; 70% 280 su 400, secondaria di II grado) sia nella secondaria di I che di II grado e il *chaining* la meno conosciuta e utilizzata in entrambi gli ordini di scuola.

Tab. 6 - Strategie riferite alle capacità di apprendimento, imitative, comunicative e sociorelazionali conosciute secondaria I grado

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE	
rinforzi	81.94%	413
scaffolding	58.93%	297
modeling	54.96%	277
coaching	49.80%	251
prompting	42.46%	214
fading	38.69%	195
chaining	21.43%	108
nessuna delle opzioni precedenti	7.34%	37
Totale rispondenti: 504		

Tab. 7 - Strategie riferite alle capacità di apprendimento, imitative, comunicative e sociorelazionali utilizzate secondaria I grado

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE	
rinforzi	72.84%	338
scaffolding	38.79%	180
modeling	26.51%	123
coaching	26.29%	122
prompting	21.77%	101
fading	17.89%	83
nessuna delle opzioni precedenti	3.88%	18
chaining	3.23%	15
Totale rispondenti: 464		

Tab. 8 - Strategie riferite alle capacità di apprendimento, imitative, comunicative e sociorelazionali conosciute secondaria II grado

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE	
rinforzi	70.00%	280
scaffolding	43.00%	172
modeling	35.50%	142
prompting	26.50%	106
coaching	25.75%	103
fading	18.75%	75
chaining	3.50%	14
nessuna delle opzioni precedenti	2.50%	10
Totale rispondenti: 400		

Tab. 9 - Strategie riferite alle capacità di apprendimento, imitative, comunicative e sociorelazionali utilizzate secondaria II grado

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE	
rinforzi	70.00%	280
scaffolding	43.00%	172
modeling	35.50%	142
prompting	26.50%	106
coaching	25.75%	103
fading	18.75%	75
chaining	3.50%	14
nessuna delle opzioni precedenti	2.50%	10
Totale rispondenti: 400		

Sezione 5. Strategie conosciute e utilizzate di problem solving story telling ed altre strategie proprie dell'agire professionale del docente

Nell'ultima sezione risulta che sono alquanto conosciute quasi tutte le strategie proposte e si distribuiscono pressoché equamente dal 40% a oltre l'80% in entrambi gli ordini di scuola. Degno di nota appare il dato relativo allo storytelling dove emerge con evidenza la differenza del dato tra il conosciuto (55,35%, 274 su 495 per la secondaria di I grado; 55,94%, 245 su 438 per la secondaria di II grado) e l'agito (25,94%, 124 su 478 per secondaria I grado; 22,51%, 95 su 422) in entrambi gli ordini di scuola.

Tab. 10 - Strategie di problem solving story telling ed altre strategie proprie dell'agire professionale del docente conosciute secondaria I grado

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE	
problem solving	86.06%	426
uso di diversi mediatori didattici	61.82%	306
storytelling	55.35%	274
fornire molteplici modalità di lavoro	48.89%	242
esempi di lavoro	41.62%	206
webquest	30.51%	151
nessuna delle opzioni precedenti	2.22%	11
Totale rispondenti: 495		

Tab. 11 - Strategie di problem solving story telling ed altre strategie proprie dell'agire professionale del docente utilizzate secondaria I grado

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE	
problem solving	67.36%	322
uso di diversi mediatori didattici	50.21%	240
esempi di lavoro	35.36%	169
fornire molteplici modalità di lavoro	33.05%	158
storytelling	25.94%	124
webquest	10.46%	50
nessuna delle opzioni precedenti	2.51%	12
Totale rispondenti: 478		

Tab. 12 - Strategie di problem solving story telling ed altre strategie proprie dell'agire professionale del docente conosciute secondaria II grado

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE	
problem solving	84.93%	372
uso di diversi mediatori didattici	62.79%	275
storytelling	55.94%	245
esempi di lavoro	46.58%	204
fornire molteplici modalità di lavoro	43.38%	190
webquest	32.19%	141
nessuna delle opzioni precedenti	2.74%	12
Totale rispondenti: 438		

Tab. 13 - Strategie di problem solving story telling ed altre strategie proprie dell'agire professionale del docente utilizzate secondaria II grado

OPZIONI DI RISPOSTA	RISPOSTE	
problem solving	65.17%	275
uso di diversi mediatori didattici	52.13%	220
esempi di lavoro	33.65%	142
fornire molteplici modalità di lavoro	32.70%	138
storytelling	22.51%	95
webquest	10.19%	43
nessuna delle opzioni precedenti	2.61%	11
Totale rispondenti: 422		

3. Riflessioni emergenti: risposte a confronto

Di seguito si procederà con l'analisi trasversale di tutti gli ordini di scuola sulle strategie non conosciute e non utilizzate. La tabella 14 sotto riportata si riferisce alle percentuali di risposta “Nessuna delle opzioni precedenti...”, suddivise per ordine di scuola. Tale risposta, quindi, sembra testimoniare la non conoscenza e il non utilizzo di nessuna delle strategie proprie delle Sezioni indagate. Analizzando il dato, emerge che le strategie di *differenziazione didattica* (sezione 1 del questionario) sono le meno conosciute e utilizzate in tutti gli ordini di scuola. Mentre le strategie della sezione 5 (relative al *Problem solving, storytelling ed altre strategie proprie dell'agire professionale del docente*) appaiono

essere le più conosciute per tutti gli ordini di scuola. La sezione 3 (relativa alle *Strategie per l'apprendimento significativo*) ha valori bassi rispetto alla variabile non utilizzate che fa supporre quindi che contenga le strategie più in uso dagli insegnanti in riferimento alla scuola primaria, secondaria di I e II grado. La scuola dell'infanzia invece ha valori bassi relativamente alle variabili non utilizzate che si evidenziano nella sezione 5 (le *Strategie di problem solving storytelling ed altre strategie proprie dell'agire professionale del docente*).

Tab. 14 - Confronto tra ordini di scuola relativamente a strategie non conosciute e non utilizzate

Non conosciute				
Sezione	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Sezione 1	24,44%, 65 su 266	19,49%, 200 su 1026	22,24%, 127 su 571	21,32%, 113 su 530
Sezione 2	16,25%, 39 su 240	5,83%, 56 su 960	5,11%, 28 su 548	4,83%, 24 su 597
Sezione 3	6,06%, 14 su 231	3,39%, 31 su 914	3,23%, 17 su 527	3,40%, 16 su 470
Sezione 4	6,76%, 15 su 222	5,37%, 47 su 875	7,34%, 37 su 504	9,46%, 42 su 444
Sezione 5	1,39%, 3 su 216	1,51%, 13 su 859	2,22%, 11 su 495	2,74%, 12 su 438
Non utilizzate				
Sezione			Secondaria I grado	Secondaria II grado
Sezione 1	7,98%, 15 su 188	6,33%, 50 su 790	7,83%, 34 su 434	8,68%, 35 su 403
Sezione 2	6,53%, 13 su 199	5,10%, 45 su 883	4,13%, 21 su 509	5,79%, 27 su 466
Sezione 3	3,77%, 8 su 212	1,28%, 11 su 862	2,43%, 12 su 493	1,59%, 7 su 441
Sezione 4	3,88%, 8 su 206	3,04%, 25 su 822	3,88%, 18 su 464	2,50%, 10 su 400
Sezione 5	1,42%, 3 su 211	2,28%, 19 su 832	2,51%, 12 su 478	2,61%, 11 su 422

Il dato potrebbe offrire delle interpretazioni interessanti perché apre a delle domande per un approfondimento delle motivazioni per cui gli insegnanti non conoscano le strategie di differenziazione didattica: sarebbe utile una formazione dei docenti su tali strategie? Relativamente alla formazione degli insegnanti, potrebbe essere utile valorizzare percorsi di formazione e aggiornamento rivolti alla promozione di strategie come: i gruppi flessibili, gli organizzatori grafici e visivi, i centri di apprendimento, le tabelle di scelta i menù planner e la stratificazione? Oppure, su singole strategie, potrebbe essere utile una formazione che contamina trasversalmente i vari ordini di scuola?

7. Strategie inclusive in classe: un confronto tra insegnanti curricolari e su posto di sostegno

di Nicole Bianquin e Antioco Luigi Zurru***

1. La scuola di oggi richiede docenti inclusivi, curricolari e di sostegno

Una scuola inclusiva, per tutti e per ciascuno, che sappia porre il successo formativo di ogni alunno al centro della sua progettualità, si fonda prioritariamente sulla professionalità degli attori che vi operano al suo interno. Il docente, in collaborazione con tutte le altre figure presenti (dirigente, educatori, personale ATA, volontari, ...), assume oggi indubbiamente un ruolo chiave nell'attivazione e implementazione di tali processi (Cottini, 2017).

L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE, 2005) suggerisce, infatti, che una delle azioni più efficaci per migliorare gli apprendimenti scolastici degli alunni è quella di attivare dei processi di miglioramento della professionalità docente, utilizzando in modo costante e continuativo il dispositivo dalla formazione. In particolare, si sottolinea come per rispondere adeguatamente alle diversità presenti nelle classi, e dunque anche per operare opportunamente con tutti gli alunni con bisogni educativi speciali, sia fondamentale proporre ai docenti "robusti" percorsi formativi che li sappiano condurre verso posture riflessive – in una logica di attivazione di consapevolezza professionale e di responsabilità educative – e verso l'utilizzo di pra-

* Professoressa associata in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo.

** Professore associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Lettere, Lingue e Beni Culturali dell'Università degli Studi di Cagliari.

tiche agite – nella direzione dello sviluppo di competenze didattiche, organizzative e relazionali – derivanti anche dalle attuali evidenze scientifiche.

Il profilo del docente della scuola del terzo millennio si focalizza in modo evidente sul costrutto di eterogeneità: l'insegnante è infatti chiamato ad operare in contesti sempre più sfidanti sotto il profilo delle differenze che accompagnano tutti gli studenti e a cui è indispensabile rispondere in modo efficace, sia da un punto di vista teorico sia pratico (Cottini, 2017). Risulta quindi dirimente mobilitare una descrizione della differenza nell'educazione che sia coerente con una pedagogia inclusiva: facendo riferimento all'analisi condotta da Prud'homme (2004), la differenza in ambito educativo può essere considerata come “l'espressione di caratteristiche umane o preferenze del discente, riferite a esperienze già vissute che vengono messe in discussione quando si avvicina alle nuove situazioni proposte in classe” (p. 34); una differenza, che non è mai statica e si esprime di volta in volta attraverso un gusto, un bisogno, una difficoltà, un interesse, una scelta o un modo di fare. Il riconoscimento dei bisogni, delle necessità, dei desideri e l'organizzazione e progettazione dei contesti in cui essi vengono accolti, valorizzati e realizzati, è indubbiamente questione di sofisticata mediazione didattica e di accurata progettazione pedagogica, a cui non può però essere estranea un'acuta analisi critica della realtà e delle istituzioni in cui il processo si svolge (Besio, 2022). Insomma, un'"elogio della differenza", come definito da Jacquard già nel 1978, che diventa un ideale da promuovere in termini di convinzioni pedagogiche e da concretizzare all'interno di una scuola inclusiva, che permetta a tutti gli alunni di imparare a convivere e co-costruire con, e forse anche grazie a, le manifestazioni di tutto ciò che è differente. “Occorre, cioè, saper guardare alle differenze in quanto tali, e saper efficacemente differenziare per ciascuno, mentre si include per tutti” (Besio, 2022, p. 32), in una collettività che si muove verso una comunanza di intenti rispettosa delle individualità.

A questo mandato sono tenuti a rispondere, responsabilmente e collegialmente, tutti i docenti in una logica di corresponsabilità educativa e di sostegno costante al potenziale inclusivo della scuola, che si misura su aspetti valoriali, organizzativi e strutturali, coinvolgendo l'intera istituzione (Pavone, 2019). L'inclusione richiede necessariamente “azioni di sistema”, che sappiano sviluppare, sollecitare e concretizzare competenze diffuse in un'ottica di lavoro di rete e di cura costante: un'adeguata e

capace gestione condivisa delle responsabilità nei confronti del processo inclusivo da parte di tutti gli attori è dirimente (Canevaro *et al.*, 2011; Medeghini, 2018; Mura, 2016). Si tratta di una responsabilità dell'intera organizzazione scolastica, in cui tutti gli insegnanti concorrono a promuovere contesti in grado di favorire la partecipazione e il successo formativo di ogni allievo.

All'interno di questo scenario, il docente di sostegno presente oggi nella scuola italiana, nonostante l'attuale dibattito sulle declinazioni differenti che dovrebbe assumere il suo profilo (de Anna *et al.*, 2015; Gaspari, 2015; Ianes, 2006), viene descritto da dirigenti, genitori e insegnanti curricolari come prezioso e addirittura strategico, una risorsa che, ragionevolmente specializzata, assuma il ruolo di esperto rispetto a specifiche tematiche e divenga attivatore e facilitatore di processi inclusivi. Viene dunque sottolineato il ruolo di "mediatore" del docente di sostegno che, progettando con i colleghi curricolari, ha il compito di assicurare e mantenere la connotazione inclusiva dell'intera comunità scolastica, con un'attenzione specifica ai collegamenti e agli adattamenti, sensati e possibili, sul piano programmatico in relazione agli apprendimenti e agli aspetti socio-relazionali degli alunni con disabilità (Pavone, 2019). Il docente specializzato viene inteso a tal proposito come una figura di sistema che svolge un ruolo pivotale nella concreta attivazione e regolazione della rete di sostegno a supporto delle politiche inclusive della scuola in una logica di rete con tutto il territorio e tutti gli attori coinvolti (Cottini, 2017).

La stessa *European Agency for Development in Special Needs Education* ha proposto, inserendosi nel dibattito sulle politiche inclusive, il profilo del docente inclusivo, sviluppandolo a partire da questa prospettiva qui già delineata: l'inclusione è responsabilità di tutti i docenti e pertanto è fondamentale una condivisione di valori e di aree di competenza che siano realmente funzionali a rispondere alle diverse esigenze educative che ogni classe e ogni alunno presenta. Viene a tal proposito rinforzata la dimensione inclusiva intesa come substrato funzionale per tutti gli studenti e non solo per determinati gruppi di alunni, a cui si devono però innestare di volta in volta risposte speciali, quando e quanto necessarie, nella famosa logica della "speciale normalità" (Ianes, 2006). Il docente di sostegno viene così identificato come colui che è portatore di conoscenze e di competenze metodologico-didattiche che afferiscono alla Pedagogia Speciale (metodologie di facilitazione della

comunicazione, procedure per decrementare i comportamenti-problema, ...), e che insieme alle competenze inclusive che tutti i docenti dovrebbero possedere, divengono bagaglio collettivo per costruire il percorso virtuoso che possa portare una scuola ad essere sempre più inclusiva e capace di valorizzare le differenze.

La prospettiva dell'inclusione così descritta con i suoi diversi attori chiama in causa indubbiamente anche il piano metodologico-didattico: le procedure didattiche ed in particolare le strategie didattiche, oggetto della ricerca presentata nel volume, rivestono un ruolo centrale nella scuola di oggi. È fondamentale un loro costante affinamento nell'ottica della promozione della centralità dello studente, protagonista dei suoi processi di apprendimento, dell'implementazione della sua partecipazione e dell'attivazione di rapporti interattivi funzionali e di supporto reciproco. La letteratura di settore supporta le scuole in questo complesso compito mettendo a disposizione di tutti gli insegnanti, curricolari e di sostegno, strategie e approcci, già descritti opportunamente nei capitoli di questo libro e richiamati nei paragrafi seguenti, sostenuti anche da prove di buona efficacia. Si tratta di un quadro composito, un puzzle operativo, di strategie che afferiscono a vari orientamenti (il clima e la gestione della classe, la dimensione cooperativa, gli approcci cognitivi e metacognitivi, l'educazione socio-emozionale e prosociale, gli approcci di matrice comportamentista, ...) e a cui gli insegnanti possono attingere regolarmente per progettare e realizzare processi di insegnamento/apprendimento realmente inclusivi per tutti, in una commistione tra universalità e specialità.

2. Docenti sul sostegno e curricolari: la conoscenza delle differenti strategie

Come già evidenziato nei contributi precedenti, il gruppo dei rispondenti coinvolti nella ricerca illustrata è costituito da un totale di 2.843 insegnanti, dai quali solo per l'84% dei casi si sono ottenute risposte che possono essere considerate valide. Non tutti gli intervistati, infatti, hanno compiutamente compilato i campi relativi ai fattori della dimensione socioprofessionale ed alla definizione dei contesti d'appartenenza (in particolare le domande sulla numerosità degli alunni e sui diversi funzionamenti presenti nelle classi di riferimento).

Per il ragionamento che si sviluppa nell'economia di questo saggio, la distribuzione del campione considerato (*n.* 2393) è caratterizzata da un 48% degli insegnanti che ha prestato servizio su posto curricolare e da un 52% di docenti su posto di sostegno. È da precisare che, di questi ultimi, anche se non tutti specializzati, ben il 72,86% ha ottenuto l'abilitazione attraverso la frequenza del Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, di cui al DM 30 settembre 2011 (di seguito Corso di specializzazione). I due gruppi si distinguono in maniera non particolarmente netta per alcuni aspetti: gli insegnanti su posto di sostegno sono mediamente più giovani dei loro colleghi curricolari (tabella 1), ma hanno un'occupazione più precaria (solo il 38% di questi vanta un servizio a tempo indeterminato, contro l'81,3% degli insegnanti curricolari).

Tab. 1 - Età di riferimento

Fasce d'età			23-30	31-40	41-50	51-60	> di 61	Tot.
Servizio su posto	curricolare	n.	68	168	407	410	91	1.144
		%	5,9	14,7	35,6	35,8	8,0	100
	di sostegno	n.	108	325	500	271	45	1.249
		%	8,6	26,0	40,0	21,7	3,6	100

Anche la distribuzione per ordine di scuola non è omogenea: se si fa eccezione per la scuola secondaria di I grado, dove i due ruoli sono sostanzialmente ben rappresentati, tra i rispondenti della scuola secondaria di II grado sono più numerosi gli insegnanti su posto di sostegno, mentre nella scuola dell'infanzia e primaria è più nutrito il gruppo dei docenti curricolari (tabella 2).

Tab. 2 - Ordine di scuola

			Infanzia	Primaria	Secondaria I	Secondaria II	Tot.
Servizio su posto	curricolare	n.	168	529	275	172	1.144
		%	14,7	46,2	24,0	15,0	100
	di sostegno	n.	98	497	296	358	1.249
		%	7,8	39,8	23,7	28,7	100

Maggiormente significative, invece, appaiono le distinzioni che i due gruppi manifestano relativamente al grado di conoscenza delle differenti strategie proposte per l'indagine. Va ricordato che per le domande inerenti alle strategie conosciute e utilizzate i rispondenti avevano a disposizione più di una possibilità di risposta per ogni item; per questo motivo risulta più eloquente il riferimento al dato grezzo piuttosto che alle percentuali.

Fra le molteplici azioni con le quali consentire agli alunni di costruire senso a partire dalla propria esperienza scolastica, la prospettiva della differenziazione didattica (d'Alonzo, 2017; d'Alonzo & Monauni, 2021; Tomlinson, 2017; Tomlinson *et al.*, 2003) rappresenta un approccio ampiamente noto anche tra i rispondenti. Il dato relativo a questa prima sezione comprende il totale delle risposte idonee (*n.* 2393). Coloro che dichiarano di non conoscere nessuna delle opzioni disponibili sono più numerosi tra gli insegnanti curricolari (272 contro 233).

Tra le alternative, alcune sono piuttosto omogeneamente rappresentate nel confronto tra insegnanti curricolari e su posto di sostegno, come ad esempio il riferimento ai centri di interesse (325 e 323), il rimando ai gruppi flessibili (574 e 645) e la conoscenza dei menù planner (197 e 240). Altre strategie, invece, sembrano essere più note ad un gruppo rispetto all'altro. In questo caso, tabelle di scelta (314 contro 195), stazioni (158 contro 107), centri di apprendimento (291 contro 212) organizzatori grafici e visivi (804 contro 588) e stratificazione (125 contro 65) sono elementi della didattica maggiormente noti agli insegnanti su posto di sostegno piuttosto che a quelli curricolari.

Nella seconda sezione, dedicata alle strategie di didattica collaborativa, si riscontra un numero inferiore di risposte (*n.* 2245). Nonostante si tratti di un insieme di metodologie che si è ampiamente dimostrato efficace nel facilitare gli apprendimenti curricolari e nella promozione dei processi inclusivi (Cottini, 2017), solo il riferimento allo *Student team learning* sembra assumere una valenza significativa per entrambi i gruppi. *Learning together*, *Complex instruction*, *Group investigation*, *Jigsaw*, *Structural approach*, *Debate* e *Peer tutoring* sembrano essere più noti, invece, agli insegnanti su posto di sostegno (tabella 3).

Anche il riferimento all'educazione alla prosocialità assume maggior rilievo fra le conoscenze degli insegnanti su posto di sostegno. Una tale distribuzione non sembra essere connessa, in generale, alle diverse

Tab. 3 - Didattica collaborativa

		Nessuna delle opzioni	Training ab. Soc./ educaz. prosocialità	Learning together	Complex instruction	Student team learning	Group investigation	Jigsaw	Structural approach	Debate	Peer tutoring	Tot.
Insegnante curricolare	n.	95	221	484	26	357	124	274	82	406	868	2.937
	%	8,8	20,6	45,1	2,4	33,3	11,6	25,6	7,6	37,9	81	130,8
Insegnante su sostegno	n.	52	394	635	58	419	210	520	128	565	1.064	4.045
	%	4,4	33,6	54,1	5	35,7	17,9	44,3	40,9	48,1	90,7	180,1
	n.	2.245										

tipologie di formazione che i docenti hanno dichiarato di aver maturato, né tantomeno alla specifica formazione derivata dal corso di specializzazione.

Lievemente differente risulta la distribuzione delle risposte nella sezione successiva, dove vengono espresse le conoscenze degli intervistati sulle diverse opzioni relative all'approccio metacognitivo. Ancora una volta, a non avere alcuna conoscenza fra le strategie proposte sono più i docenti curricolari rispetto ai loro colleghi (48 rispetto a 30). Fra le proposte più omogeneamente conosciute si possono annoverare la valorizzazione delle conoscenze pregresse, il lavoro nelle abilità di studio e la *Peer evaluation*. L'uso di anticipatori, autoistruzioni verbali, strumenti di automonitoraggio, monitoraggio dei progressi e feedback costanti risultano più noti agli insegnanti su posto di sostegno. Gli ultimi, tra l'altro, sembrano rappresentare l'opzione maggiormente riferita da entrambi i gruppi (tabella 4). In generale, però, assumono un valore residuale le azioni orientate allo sviluppo di competenze nello studio e le dinamiche di *Peer evaluation*.

Tab. 4 - Didattica metacognitiva

		Nessuna delle opzioni	Valorizzare conoscenze pregresse	Uso di anticipatori	Autoistruzioni verbali	Monitoraggio e autovalutazione	Feedback costanti	Monitoraggio dei progressi	Abilità di studio	Peer evaluation	Tot.
Insegnante curricolare	n.	48	743	401	178	464	758	564	229	262	3.647
	%	4,2	64,9	35,1	15,6	40,6	66,3	49,3	20,0	22,9	318,8
Insegnante su sostegno	n.	30	847	619	393	574	892	668	284	315	4.622
	%	2,4	67,8	49,6	31,5	46,0	71,4	53,5	22,7	25,2	370,1
	n.	2.142									

Il trend delle distribuzioni non varia nemmeno in relazione alle didattiche di tipo comportamentale, maggiormente conosciute dagli insegnanti che operano su posto di sostegno, specialmente in relazione alle tecniche di *fading*, *coaching*, *scaffolding*, *prompting*, *chaining*, *modeling* e l'utilizzo dei rinforzi.

Del tutto differente, invece, risulta la conoscenza dichiarata dai due gruppi in merito alle strategie di didattica esplorativa. Al di là di quanto si possa lamentare nella realtà scolastica, troppo spesso ancorata alle sole architetture didattiche di trasmissione, la celebre rappresentazione del *learning by doing* di matrice deweyana è supportata dal comune sentire degli insegnanti, per il quale non si danno significative distinzioni tra i due gruppi di rispondenti (tabella 5).

Tab. 5 - Didattica esplorativa

		Nessuna delle opzioni	Esempi di lavoro	Molteplici modalità di lavoro	Problem solving	Diversi mediatori didattici	Storytelling	Webquest	Tot.
Insegnante curricolare	n.	22	405	480	826	537	549	163	2.982
	%	1,9	35,4	42,0	72,2	46,9	48,0	14,2	260,7
Insegnante su sostegno	n.	17	459	508	897	730	659	266	3.536
	%	1,4	36,7	40,7	71,8	58,4	52,8	21,3	283,1
	n.	2.008							

3. Insegnanti curricolari e per il sostegno: quali strategie utilizzano in classe?

Il panorama delle dichiarazioni dei partecipanti è stato finora tracciato prendendo in considerazione le sole conoscenze. L'esplorazione ha voluto mettere in evidenza anche quanto, rispetto a ciò che è noto, i docenti dichiarano di attivare in aula, utilizzando gli stessi raggruppamenti disposti per sondare le conoscenze.

Il quadro che ne emerge non restituisce una rappresentazione particolarmente precisa. In molti casi, ad esempio, non tutti coloro che hanno dichiarato la propria conoscenza rispetto ad un determinato gruppo di strategie hanno, in seguito, dato indicazioni rispetto a ciò che utilizzano in aula. Per quanto riguarda le prospettive della differenziazione didattica, ad esempio, dei 1888 insegnanti che hanno indicato almeno una delle opzioni metodologiche, solo 1815 ne affermano l'utilizzo in aula.

Come evidente (tabella 6), la predominanza di conoscenze che i docenti su posto di sostegno potevano vantare su alcune strategie non si traduce immediatamente in un effettivo uso in aula. I centri di interesse, così come i gruppi flessibili, vengono significativamente ($p = 0,05$) più usati dagli insegnanti curricolari. Le tabelle di scelta e gli organizzatori grafici rimangono, invece, appannaggio del docente su posto di sostegno. La maggior conoscenza su stazioni, centri di apprendimento e stratificazione da parte dei docenti su posto di sostegno non è indice del loro utilizzo in aula.

Tab. 6 - Strategie utilizzate (differenziazione didattica)

		Nessuna delle opzioni	Centri di interesse	Tabelle di scelta	Stazioni	Gruppi flessibili	Centri di apprendimento	Organizzatori grafici e visivi	Stratificazione	Menu planner	Tot.
Insegnante curricolare	n.	60	196	102	46	475	97	480	31	98	1.585
	%	3,3	10,8	5,6	2,5	26,2	5,3	26,5	1,7	5,4	87,4
Insegnante su sostegno	n.	73	163	166	43	449	111	660	50	128	1.843
	%	4,0	9,0	9,2	2,4	24,8	6,1	36,4	2,8	7,1	101,6
	n.	1.815									

Anche per quanto riguarda le didattiche di tipo collaborativo, appare un'evidente discrepanza tra lo scenario delle conoscenze dichiarate e la realtà delle attività realizzate in aula. La significatività dell'approccio alle abilità sociali e all'educazione prosociale rimane confermato, ma non si ha traccia della preponderanza con cui i docenti sul sostegno dichiaravano la propria conoscenza su alcune fattispecie di lavoro cooperativo. È da notare, invece, che il *debate* e lo *student team learning* sono attività didattiche che gli insegnanti curricolari scelgono più spesso rispetto ai colleghi dell'altro gruppo ($p = 0,05$).

Tab. 7 - Strategie utilizzate (didattica collaborativa)

		Nessuna delle opzioni	Training ab. Soc./ educamaz. prosocialità	Learning together	Complex instruction	Student team learning	Group investigation	Jigsaw	Structural approach	Debate	Peer tutoring	Tot.
Insegnante curricolare	n.	42	152	348	8	191	42	91	35	193	722	1.824
	%	2,0	7,4	16,9	0,4	9,3	2,0	4,4	1,7	9,4	35,1	88,7
Insegnante su sostegno	n.	64	263	396	12	173	37	120	39	179	893	2.176
	%	3,1	12,8	19,3	0,6	8,4	1,8	5,8	1,9	8,7	43,4	105,8
		2.057										

Nella sezione dedicata alle opzioni metodologiche di didattica metacognitiva utilizzate, le risposte ottenute (*n.* 2008) sono inferiori rispetto a quanto atteso dalle istanze di conoscenza dichiarate (*n.* 2142 cfr. tabella 4). Anche il quadro che ne discende tende a rimodulare l'assetto costruito relativamente al panorama di conoscenze, dove gli insegnanti su posto di sostegno sembravano essere maggiormente accorti rispetto alle diverse metodologie. Con dei dati significativamente più ampi ($p = 0,05$), gli insegnanti curricolari sono più propensi a dichiarare di aver sostenuto la didattica valorizzando le conoscenze pregresse dei propri alunni (587 contro 533) e sfruttando strumenti di monitoraggio ed autovalutazione (245 contro 223). I docenti su posto di sostegno, invece, fanno registrare dei dati significativi rispetto all'uso di anticipatori e nel sostegno attraverso la stimolazione delle autoistruzioni verbali. Le differenze nelle conoscenze relative ai feedback costanti ed al monitoraggio dei progressi risultano del tutto appiattite quando si tratta di verificarne l'uso che se ne è dichiarato.

Tab. 8 - Strategie utilizzate (didattica metacognitiva)

		Nessuna delle opzioni	Valorizzare conoscenze pregresse	Uso di anticipatori	Autoistruzioni verbali	Monitoraggio e autovalutazione	Feedback costanti	Monitoraggio dei progressi	Abilità di studio	Peer evaluation	Tot.
Insegnante curricolare	n.	19	587	230	76	245	608	318	83	112	2.278
	%	0,9	29,2	11,5	3,8	12,2	30,3	15,8	4,1	5,6	113,4
Insegnante su sostegno	n.	19	533	385	174	223	689	321	83	108	2.535
	%	0,9	26,5	19,2	8,7	11,1	34,3	16,0	4,1	5,4	126,2
	n.	2.008									

Allo stesso modo, le tecniche di intervento che tipicamente sono riferite ad un orizzonte metodologico comportamentista sembrano distribuirsi diversamente rispetto a quanto definito a partire dalla sola conoscenza, per la quale i docenti su posto di sostegno risultano maggiormente accorti. Quando i rispondenti sono chiamati a dichiararne l'uso, anche gli insegnanti curricolari sembrano testimoniare una qualche sensibilità. Il *coaching*, ad esempio, è una tecnica di intervento che gli insegnanti curricolari dichiarano di utilizzare in misura maggiore ($p = 0,05$) rispetto ai colleghi dell'altro gruppo. I rinforzi, inoltre, per la loro funzionale e strategica centralità nella promozione e nel consoli-

damento delle prestazioni degli alunni, risultano ampiamente riferite da entrambi i gruppi, senza nessuna polarizzazione (tabella 9).

Tab. 9 - Strategie utilizzate (didattica comportamentale)

		Nessuna delle opzioni	Fading	Coaching	Scaffolding	Prompting	Rinforzi	Chaining	Modeling	Tot.
Insegnante curricolare	n.	45	76	266	287	108	633	18	200	1.633
	%	2,4	4,0	14,1	15,2	5,7	33,5	1,0	10,6	86,3
Insegnante su sostegno	n.	16	229	165	398	375	777	38	396	2.394
	%	0,8	12,1	8,7	21,0	19,8	41,1	2,0	20,9	126,5
	n.	1.892								

Interessante notare che, per quanto riguarda la sezione delle metodologie esplorative, la mancanza di polarizzazioni intravista in riferimento alle dichiarazioni su quanto conosciuto dai docenti si ripropone anche rispetto a quanto gli insegnanti dicono di aver utilizzato. Per nessuna delle opzioni metodologiche, infatti, si registra uno scostamento significativo tra i due gruppi (tabella 10). Ripercorrendo i dati esposti, è utile evidenziare che si tratta dell'unica sezione per la quale i dati di conoscenza sono sommariamente confermati da quelli di utilizzo e sono distribuiti equamente tra i due gruppi senza alcuna polarizzazione.

Tab. 10 - Strategie utilizzate (didattica esplorativa)

		Nessuna delle opzioni	Esempi di lavoro	Molteplici modalità di lavoro	Problem solving	Diversi mediatori didattici	Storytelling	Webquest	Tot.	
Insegnante curricolare	n.	22	337	355	681	372	305	66	2.138	
	%	1,1	17,3	18,3	35,0	19,1	15,7	3,4	110,0	
Insegnante su sostegno	n.	23	340	333	650	566	309	65	2.286	
	%	1,2	17,5	17,1	33,5	29,1	15,9	3,3	117,7	
	n.	1.943								

Considerando alcuni degli elementi rilevati e il complessivo approccio esplorativo con cui la ricerca è stata condotta, risulta interessante verificare in che termini le altalenanti polarizzazioni finora riscontrate possano derivare anche dalle caratteristiche del contesto in cui i docenti operano. Il livello di complessità dei gruppi classe è ampiamente legato

alla presenza delle differenti tipologie di funzionamento e ad un sensibile livello di compresenza di questi nello stesso gruppo (cfr. infra, cap. 3).

Alcune delle scelte metodologiche testimoniate dagli insegnanti sembrano non subire particolari influenze. Guardando alle scelte inerenti alla differenziazione didattica, ad esempio, risulta in qualche modo confortante il fatto che non si evidenzino particolari distinzioni e scostamenti fra le esperienze dei docenti. La distribuzione che ne emerge è sostanzialmente la stessa di fronte a classi in cui sono presenti studenti con disabilità, studenti con disturbi dell'apprendimento e del neurosviluppo o studenti con svantaggio socio-culturale e linguistico. Fanno segnare la stessa tendenza le prospettive di didattica metacognitiva, così come quelle inerenti all'architettura esplorativa. Qualche lieve caratterizzazione sembrerebbe riscontrarsi rispetto agli approcci collaborativi, dove lo *student team learning* appare di difficile applicazione in classi con alunni con disabilità certificata, rispetto ad altre condizioni di apprendimento. Allo stesso modo, il *debate* risulta più facilmente attivato in classi con studenti con DSA, ADHD o altri disturbi evolutivi. Non emergono, invece, ulteriori distinzioni legate alle tipologie di intervento cooperativo, come per lo *structural approach*, forse più adeguato in quelle classi tipicamente caratterizzate dalla presenza di alunni con difficoltà nel comportamento, o per il *Group investigation*, invece, più indicato in classi dove si registrano casi di svantaggio sociolinguistico e la coesione di gruppo diventa un'esigenza di base.

In riferimento alle strategie di derivazione comportamentista l'analisi dei dati lascia insinuare l'esistenza di un probabile scarto tra ciò che gli insegnanti sono disposti a dichiarare e ciò che effettivamente realizzano. La loro distribuzione, quasi del tutto appiattita tra le differenti composizioni delle classi e in relazione alle diverse condizioni d'apprendimento, non lascia trasparire una oculata discriminazione della pregnanza di alcune pratiche.

4. Verso una necessaria condivisione: la compresenza didattica inclusiva

Alla luce di quanto dichiarato dai due gruppi di docenti, su posto di sostegno e curricolari, in termini di conoscenze e impiego delle diverse strategie, diviene evidente come vi sia la necessità di condividere que-

ste risorse, così qualificate, generando in questo modo un unico quadro organico professionale funzionale ai processi inclusivi. Questo diviene possibile nel momento in cui i docenti, tutti, si interrogano realmente sulla più appropriata modalità di fare scuola: la compresenza educativa diventa in tal senso una valida metodologia che rappresenta un supporto allo sviluppo di modalità educativo-didattiche efficaci per tutti gli alunni (Benninghof, 2020). Si tratta dell'attivazione di una precisa organizzazione didattica che si genera da un'intenzionalità collegiale tra tutti i docenti, di sostegno e curricolari, fondandosi sulla collaborazione e sulla predisposizione rigorosa di specifiche e condivise azioni finalizzate al raggiungimento di obiettivi comunitari e personalizzati, in una logica di parità e interscambio di ruoli. Ne consegue la necessità di programmare congiuntamente le attività, condurle simultaneamente con una chiara mappa delle azioni degli attori, sulla base di uno schema metodologico logico e di un coerente modello pedagogico (Bacharach *et al.*, 2008).

La compresenza richiede ineluttabilmente una capacità progettuale molto più elevata di quella che mediamente viene richiesta per gli approcci maggiormente tradizionali: si tratta di una co-progettazione, un confronto dialettico costante tra i docenti che sollecita un'armonizzazione ininterrotta di ruoli, proposte e azioni didattiche (Conderman *et al.*, 2009). L'essere compresenti rende possibile e facilita il lavoro in piccoli gruppi e favorisce la sperimentazione di molteplici strategie maggiormente indirizzate alla dimensione esperienziale e laboratoriale (Ghedin *et al.*, 2013). Anche la gestione del tempo e l'organizzazione degli spazi subisce una ridefinizione: tempi più dilatati e distesi, ore di lezione con una scansione diversificata e un setting formativo che asseconda la pluralità di persone e di proposte (Benninghof, 2020). Infine, l'attenzione agli alunni con bisogni educativi speciali, all'interno di questa prospettiva, si concretizza in una pluralità di azioni che provengono dai diversi attori presenti, non soltanto i docenti di sostegno, ma anche e contemporaneamente gli insegnanti curricolari e i compagni di classe (Benningfield, 2012). Il *co-teaching* si colloca quindi pienamente in una dinamica inclusiva, in quanto promuove un approccio collaborativo tra insegnanti, nell'ottica del superamento della dicotomia tra insegnante di classe e insegnante su posto di sostegno, promuovendo congiuntamente il pieno accesso all'apprendimento per tutti gli alunni, rimuovendo le barriere e introducendo tutti i facilitatori necessari volti a favorire una

piena e concreta partecipazione (Ianes & Cramerotti, 2013). La compresenza è stata infatti implementata con sempre maggior frequenza e gli esiti della ricerca di settore, relativi in particolare agli studenti con bisogni educativi speciali, appaiono decisamente favorevoli (Friend, 2014). Questi esiti sono da associare anche alla crescente possibilità che la compresenza didattica fornisce: la collaborazione tra docenti promuove maggiore attenzione al singolo, la possibilità di presentare input collettivi e personalizzati e una maggiore qualità dei feedback forniti (Keefe & Moore, 2004).

Bibliografia

- Bacharach, N.L., Heck, T.W. & Dahlberg, K.R. (2008). What Makes Co-Teaching Work? Identifying the Essential Elements. *College Teaching Methods & Styles Journal*, 4(3), 43-48.
- Beninghof, A.M. (2020). *Co-Teaching That Works: Structures and Strategies for Maximizing Student Learning* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Besio, S. (2022). Inclusion: a scuola e dintorni. Una nuova rubrica. *Nuova Secondaria*, 1(XL), 29-33.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D. & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti* (A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes & R. Caldin, Eds.). Trento: Erickson.
- Conderman, G., Bresnahan, V., & Pedersen, T. (2009). *Purposeful Co-Teaching: Real Cases and Effective Strategies*. London: Sage.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L. & Monauni, A. (2021). *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Brescia: Scholé.
- de Anna, L., Gaspari, P. & Mura, A. (Eds.). (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Friend, M. (2014). *Co-Teaching: Strategies to Improve Student Outcomes*. Dude.
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ghedini, E., Aquario, D. & Di Masi, D. (2013). Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva. *Italian Journal of Educational Research*, 11, 157-175.

- Ianes, D. (2006). *La Speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. & Cramerotti, S. (Eds.) (2013). *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Keefe, E.B. & Moore, V. (2004). The Challenge of Co-Teaching in Inclusive Classrooms at the High School Level: What the Teachers Told Us. *American Secondary Education*, 32(3), 77-88.
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In D. Goodley, S. D'Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtelina, V. Migliarini, F. Bocci, A.D. Marra & R. Medeghini (Eds.), *Disability studies e inclusione* (pp. 205-230). Trento: Erickson.
- Mura, A. (2016). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2019). Insegnante di sostegno. In L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di Pedagogia Speciale* (pp. 265-270). Brescia: Morcelliana.
- Prud'homme, L. (2004). La différenciation pédagogique dans le modèle de l'enseignement stratégique. In A. Presseau (Ed.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe* (pp. 185-213). Chenelière/McGraw-Hill.
- Tomlinson, C.A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3rd ed.). ASCD. www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/books/HowtoDifferentiateInstructioninAcademicallyDiverseClassrooms-3rdEd.pdf
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A. & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>

8. Quali strategie didattiche per gli alunni con bisogni educativi speciali? Gli esiti dell'indagine esplorativa in dialogo con la letteratura scientifica di riferimento

di *Andrea Fiorucci** e *Nicole Bianquin***

1. Una pluralità di bisogni educativi speciali in classe

Come già emerso dall'analisi generale dei dati, riportata nel capitolo 3 del volume, l'area dello svantaggio scolastico esaminata in questa indagine è molto più estesa di quella riferibile alla presenza della disabilità in classe.

Nello strumento di ricerca si fa infatti ricorso al dispositivo concettuale dei Bisogni Educativi Speciali (BES) quale framework di riferimento per accogliere e significare, secondo una visione positiva e prospettica, il tema delle differenze in educazione (Terzi, 2010).

Il concetto di BES non è clinico, né rappresenta una chimerica terza tipologia di svantaggio (Fiorucci, 2017). Si tratta di una categorizzazione pedagogica con valore politico-culturale (Ianes, 2013), che include tutte le possibili difficoltà educative e apprenditive, richiamando l'attenzione sui bisogni espressi dai soggetti più fragili e vulnerabili. Così, oltre ai *bisogni* degli alunni con disabilità definibili in termini medico-sanitari (L. 104/1992), nell'indagine viene posto un focus sui *bisogni* degli alunni con difficoltà emotive e comportamentali o specifiche difficoltà di apprendimento (L. 170/2010) e sui *bisogni* degli alunni che per “motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali [...] è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizza-

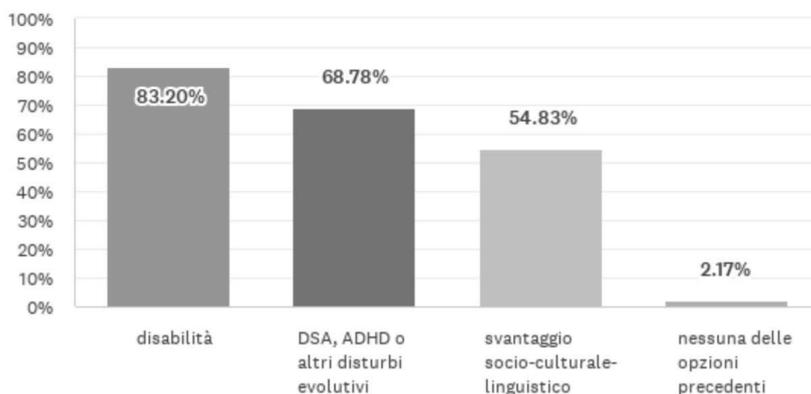
* Ricercatore senior (RTD-B) nel settore Pedagogia e Didattica Speciale presso l'Università del Salento.

** Professoressa associata in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo.

ta risposta” (Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, “Premessa”, p. 1).

In riferimento a questa prospettiva di *specialità* plurale ed estesa, i bisogni educativi maggiormente segnalati dagli insegnanti rispondenti (grafico 1) sono quelli riferibili alla disabilità (83,20%) e ai disturbi evolutivi come DSA e ADHD (68,78%), anche se non del tutto trascurabile appare il quadro relativo ai bisogni che si configurano come uno svantaggio socio-culturale-linguistico (54,83%).

Graf. 1 - Presenza di BES in classe



Frequenze percentuali così alte indicano altresì un’elevata presenza di più alunni con bisogni educativi speciali diversificati nello stesso contesto classe (tabella 1). Nella maggior parte delle realtà scolastiche indagate, infatti, si rilevano compresenti BES (38,09%) riferibili, ad esempio, ad alunni provenienti da altre culture con vari livelli di alfabetizzazione, di studenti con disabilità, con disturbi specifici di apprendimento, con un ampio spettro di difficoltà di ordine psicologico, psicoaffettivo, comportamentale, socio economico e linguistico. Il maggior numero di classi in cui sono presenti e compresenti alunni con BES è riferibile alla scuola primaria (tabella 2).

Gli scenari scolastici indagati possono essere pertanto descritti come contesti plurali e complessi, caratterizzati da un’ampia variabilità di necessità e di richieste educative.

Tab. 1 - Presenza di eventuali BES nelle classi indagate

Presenza di BES		Compresenza di BES	
Classi con studenti con Disabilità	17,56% 420	Classi con studenti con Disabilità, con DSA, ADHD o altri disturbi evolutivi e con Svantaggio socio-culturale-linguistico	38,09% 911
Classi con studenti con DSA, ADHD o altri disturbi evolutivi	6,81% 164	Classi con studenti con Disabilità e con DSA, ADHD o altri disturbi evolutivi	18,60% 445
Classi con studenti con Svantaggio socio-culturale-linguistico	2,51% 60	Classi con studenti con Disabilità e con Svantaggio socio-culturale-linguistico	8,99% 215
Classi con nessuno studente con BES	2,17% 52	Classi con studenti con DSA, ADHD o altri disturbi evolutivi e con Svantaggio socio-culturale-linguistico	5,27% 126

Tab. 2 - Presenza di BES nei diversi ordini di scuola

	SCUOLA DELL'INFANZIA	SCUOLA PRIMARIA	SCUOLA SECONDARIA I GRADO	SCUOLA SECONDARIA II GRADO	TOTALE
studenti con disabilità	9,94% 198	42,34% 843	25,31% 504	22,40% 446	83,20% 1.991
studenti con DSA, ADHD o altri disturbi evolutivi	3,83% 63	40,28% 663	30,01% 494	25,88% 426	68,78% 1.646
studenti con svantaggio socio-culturale-linguistico	8,77% 115	43,06% 565	28,35% 372	19,82% 260	54,83% 1.312
nessuna delle opzioni fornite	34,62% 18	38,46% 20	9,62% 5	17,31% 9	2,17% 52
Totale rispondenti	266	1.026	571	530	2.393

2. Le strategie didattiche note e maggiormente impiegate

Sulla base del quadro d'analisi generale già tracciato, è possibile offrire un più specifico focus che mette in dialogo i bisogni educativi speciali, indicati nei contesti classe in cui gli insegnanti rispondenti operano, con le strategie didattiche note e quelle maggiormente impiegate, selezionate dai partecipanti coinvolti nell'indagine.

Occorre, però, una necessaria premessa: i BES rilevati in classe, nella maggior parte dei casi, erano compresenti. Il docente compilatore, infatti, nella sezione sui funzionamenti e sui bisogni rilevati in classe, aveva la possibilità di selezionare più risposte. Ne deriva che le risposte fornite siano di gran lunga superiori al numero di rispondenti e che la scelta di una strategia didattica nota o maggiormente presente in classe possa riferirsi a più categorie di alunni con BES. Pertanto, le frequenze percentuali relative alle strategie didattiche poste in dialogo con i BES non sono assolute né vanno sommate tra loro, vanno invece comparate con il numero di risposte fornite per ogni strategia analizzata.

Rispetto al quadro generale dei dati, presentato nel capitolo 3, non si evidenziano considerevoli alterazioni, anche perché il numero elevato di classi, in cui sono presenti alunni con disabilità e con altri BES, impatta considerevolmente sulle risposte fornite. Le frequenze percentuali rilevate, infatti, attestano che le strategie didattiche vengono scelte perlopiù in riferimento a classi in cui sono presenti alunni con disabilità e, successivamente, alunni con DSA, ADHD e altri disturbi evolutivi.

In riferimento alla sezione 1, tra le strategie note (tabella 3) e tra quelle maggiormente adoperate (tabella 4), risaltano gli organizzatori grafici e visivi (Ausubel, 1960; Barron, 1969), adottati nella didattica per sostenere la comprensione, la riflessione e lo studio attraverso l'organizzazione visiva delle conoscenze. Le frequenze percentuali particolarmente elevate, riferibili ad ogni bisogno educativo speciale presente in classe, indicano che i partecipanti hanno ritenuto tale strategia didattica particolarmente utile ed efficace per tutti gli alunni, con e senza disabilità. Presentare visivamente i contenuti e le idee chiave, come attesta da tempo un'articolata e ricca letteratura, può supportare gli studenti che hanno difficoltà a organizzare le informazioni (Fisher & Schumaker, 1995; Egan, 1999; Baxendell, 2003). L'aiuto visivo può assumere varie forme: materiale prodotto /stampato o digitale, ne sono un esempio le mappe mentali per rappresentare concetti complessi, i diagrammi di flusso per illustrare le fasi da seguire per completare un compito, le agende per favorire il passaggio a una nuova attività e le storie sociali per sostenere le abilità sociali; sistemi di comunicazione con simboli (CAA) o video che mostrano abilità o attività (videomodeling). Gli aiuti visivi per l'apprendimento e la comunicazione sono intensi come componenti essenziali e molti studi ne hanno rilevato l'efficacia con bambini che avevano una disabilità o bisogni educativi molto differenti (Mitchell

& Sutherland, 2022). Sia gli organizzatori grafici e visivi finalizzati all'apprendimento, sia quelli finalizzati allo sviluppo di una maggiore comunicazione appaiono particolarmente funzionali per studenti con disturbo dello spettro autistico; i secondi vengono anche richiamati in relazione a studenti con bisogni comunicativi complessi e ad alunni con disabilità intellettiva.

Nel quadro delle preferenze indicate, seguono le strategie didattiche maggiormente coinvolte nella prospettiva della differenziazione didattica (Tomlinson, 1999; 2003; d'Alonzo, 2016; 2017); una prospettiva le cui radici scientifiche sono da ricercare nei lavori di Carol Ann Tomlinson e in quel paradigma pedagogico sempre più focalizzato su una pleora di esigenze didattiche derivanti da contesti classe sempre più plurali e complessi. Sebbene la differenziazione didattica rappresenti una prospettiva e una cornice di lavoro più ampia, essa diventa una vera e propria *forma mentis* dell'insegnante inclusivo (d'Alonzo, 2017), all'interno della quale trovano spazio i vari approcci, le tecniche e i piani operativi rilevati in questa indagine esplorativa (gruppi flessibili, tabelle di scelte, centri di apprendimento, menu planner, stazioni e stratificazioni).

Tab. 3 - Strategie didattiche note (sezione 1)

	NESSUN BES	STUDENTI CON DISABILITÀ	STUDENTI CON DSA, ADHD O ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI	STUDENTI CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE-LINGUISTICO	TOTALE
organizzatori grafici e visivi	1,22% 17	86,93% 1.210	74,07% 1.031	58,41% 813	58,17% 1.392
gruppi flessibili	1,15% 14	86,63% 1.056	73,34% 894	59,97% 731	50,94% 1.219
centri di interesse	1,85% 12	83,80% 543	67,90% 440	58,18% 377	27,08% 648
tabelle di scelta	0,39% 2	88,21% 449	73,08% 372	57,17% 291	21,27% 509
nessuna delle opzioni fornite	4,36% 22	77,82% 393	61,39% 310	51,29% 259	21,10% 505
centri di apprendimento	1,99% 10	84,10% 423	72,76% 366	55,86% 281	21,02% 503
menu planner	0,23% 1	85,81% 375	76,66% 335	58,81% 257	18,26% 437
stazioni	0,75% 2	89,06% 236	76,60% 203	60,00% 159	11,07% 265
stratificazione	1,58% 3	90,00% 171	77,37% 147	63,68% 121	7,94% 190
Totale rispondenti	52	1.991	1.646	1.312	2.393

Tab. 4 - Strategie didattiche maggiormente utilizzate (sezione 1)

	NESSUN BES (A)	STUDENTI CON DISABILITÀ (B)	STUDENTI CON DSA, ADHD O ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI (C)	STUDENTI CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE-LINGUISTICO (D)	TOTALE
organizzatori grafici e visivi	1,49% 17	86,75% 989	74,21% 846	58,68% 669	62,81% 1.140
gruppi flessibili	1,52% 14	85,17% 787	72,40% 669	60,17% 556	50,91% 924
centri di interesse	1,67% 6	83,29% 299	63,23% 227	56,27% 202	19,78% 359
tabelle di scelta	0,37% 1	88,81% 238	73,13% 196	58,58% 157	14,77% 268
menu planner	0,00% 0	84,07% 190	76,99% 174	57,96% 131	12,45% 226
centri di apprendimento	2,40% 5	87,02% 181	70,67% 147	55,29% 115	11,46% 208
nessuna delle opzioni fornite	3,73% 5	76,12% 102	67,91% 91	43,28% 58	7,38% 134
stazioni	2,25% 2	80,90% 72	78,65% 70	58,43% 52	4,90% 89
stratificazione	0,00% 0	88,89% 72	76,54% 62	59,26% 48	4,46% 81
Totale rispondenti	30	1.535	1.290	1.015	1.815

Tra le strategie didattiche riferibili alla sezione 2 (tabella 5 e 6), vi sono quelle maggiormente orientate a tradurre in pratica la prospettiva cooperativa dell'apprendimento. La didattica in gruppi cooperativi, che da una parte permette agli studenti di sviluppare la fiducia in se stessi e dall'altra le abilità necessarie a lavorare e imparare insieme, è un approccio particolarmente efficace per supportare gli alunni con bisogni educativi speciali nell'acquisizione di queste competenze (Mitchell & Sutherland, 2022). La letteratura di settore evidenzia come tali attività debbano però configurarsi come fortemente organizzate dal docente: la condizione di maggiore strutturazione favorisce, infatti, il raggiungimento di prestazioni significativamente migliori (Gillies & Ashman, 2000). Inoltre, un altro presupposto funzionale all'efficacia di tali strategie è l'eterogeneità dei gruppi per livello di abilità. I gruppi eterogenei non solo vengono identificati come efficaci per affrontare la maggior parte delle discipline e dei contenuti e sviluppare maggiore apprendimento per tutti gli alunni, ma risultano prioritariamente funzionali alla promozione delle differenze (Campbell, 2013). L'utilizzo di tali strategie può infatti influire positivamente sull'etica della classe, promuovendo valori come l'aiuto reciproco e la cura dell'altro, contribuendo a rendere la comunità più coesa e aumen-

tando, come già suggerito, la comprensione e il rispetto delle differenze (Topping, 2005).

Diversi studi evidenziano l'efficacia, inoltre, di tali strategie in relazione a specifici gruppi di alunni con bisogni educativi speciali: alunni con disabilità visiva, in relazione ad un maggiore sviluppo delle interazioni con i pari e dell'interesse reciproco (Antia, Stinson & Gaustad 2002) e alunni con ADHD, in relazione ai tempi di attenzione e concentrazione che risultano essere più adeguati durante le attività di apprendimento in piccolo gruppo (Imeraj *et al.*, 2015). Un ulteriore importante vantaggio suggerito dalla letteratura inerente alla didattica cooperativa è l'aumento del tempo che i docenti possono dedicare ai singoli gruppi e agli studenti con bisogni educativi speciali (Mitchell & Sutherland, 2022).

Vengono, a tal proposito, evidenziate dai rispondenti al questionario le seguenti strategie come maggiormente note e utilizzate: il *Peer Tutoring*, l'imparare a imparare con l'aiuto dei pari (Stainback & Stainback, 1990); il *Learning together* (Johnson & Johnson, 1986; Johnson, Johnson & Holubec, 1996), un approccio di Cooperative Learning e il *Debate*, una strategia didattica dibattimentale che sollecita gli alunni ad approfondire alcune tematiche per poi confrontarsi su tesi contrapposte (Branham, 1991; Budesheim & Lundquist, 1999; Cattani, 2012).

Le evidenze fornite dalle neuroscienze confermano l'efficacia delle strategie orientate all'approccio cooperativo, ma anche ed in particolare quelle connesse allo sviluppo della dimensione della prosocialità: è dimostrato come gli studenti ricerchino e apprezzino significativamente la relazione con i pari e di conseguenza tutte le metodologie che sanno opportunamente svilupparla (Johnson & Johnson, 2002). Vengono, a tal proposito, opportunamente selezionate dai rispondenti come strategie note e adoperate nella didattica quelle orientate a sviluppare in classe la *prosocialità* (Roche, 2002) e le abilità sociali. Per insegnare tali abilità, la letteratura suggerisce specifiche strategie particolarmente funzionali per gli alunni con bisogni educativi speciali: approcci comportamentali, *peer tutoring*, clima della classe e apprendimento socio-emotivo (Mitchell & Sutherland, 2022). Il *Peer tutoring* viene, a questo riguardo, definito come strettamente collegato sia alla didattica in gruppi cooperativi sia all'insegnamento delle abilità sociali (Moroz & Jones, 2002)

e risulta particolarmente potente nell'aumentare l'efficacia complessiva dell'insegnamento nelle classi inclusive, nello specifico in relazione agli studenti con bisogni educativi speciali e alle classi molto numerose (Elbaum *et al.*, 2000). L'utilizzo di questa strategia favorisce lo sviluppo degli apprendimenti, le interazioni tra compagni e, proprio con studenti con bisogni educativi speciali, la perseveranza nelle attività (Lou, Abrami, d'Apollonia, 2001).

Tali strategie risultano essere efficaci nei confronti di alunni con disturbi emozionali e comportamentali, disturbi dello spettro autistico e soggetti descritti con "problematiche gravi" (Cook *et al.*, 2008; Kilian & Kilian, 2011; Lerner & Mikami, 2012).

Tab. 5 - Strategie didattiche note (sezione 2)

	NESSUN BES	Q12: STUDENTI CON DISABILITÀ	Q12: STUDENTI CON DSA, ADHD O ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI	Q12: STUDENTI CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE-LINGUISTICO	TOTALE
Peer tutoring	1,81% 35	85,77% 1.657	70,60% 1.364	56,21% 1.086	86,06% 1.932
Learning together	1,16% 13	86,95% 973	72,30% 809	57,10% 639	49,84% 1.119
Debate	1,65% 16	86,20% 837	77,75% 755	58,29% 566	43,25% 971
Jigsaw	1,51% 12	89,55% 711	73,17% 581	55,54% 441	35,37% 794
Student team learning	1,55% 12	83,51% 648	78,22% 607	58,76% 456	34,57% 776
Training abilità sociali/educazione prosocialità	1,14% 7	87,80% 540	70,73% 435	59,19% 364	27,39% 615
Group investigation	1,80% 6	85,33% 265	79,34% 265	58,38% 195	14,88% 334
Structural approach	2,38% 5	83,33% 175	74,76% 157	60,48% 127	9,35% 210
nessuna delle opzioni fornite	7,48% 11	69,39% 102	53,06% 78	46,26% 68	6,55% 147
Complex instruction	3,57% 3	88,10% 74	78,57% 66	58,33% 49	3,74% 84
Totale rispondenti	49	1.873	1.548	1.233	2.245

Tab. 6 - Strategie didattiche maggiormente utilizzate (sezione 2)

	NESSUN BES	Q12: STUDENTI CON DISABILITÀ	Q12: STUDENTI CON DSA, ADHD O ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI	Q12: STUDENTI CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE-LINGUISTICO	TOTALE
Peer tutoring	1,80% 29	85,76% 1.385	70,53% 1.139	57,65% 931	78,51% 1.615
Learning together	0,94% 7	86,16% 641	73,12% 544	58,87% 438	36,17% 744
Training abilità sociali/ prosocialità	1,20% 5	88,43% 367	66,02% 274	58,07% 241	20,18% 415
Debate	1,88% 7	80,91% 301	81,45% 303	54,03% 201	18,08% 372
Student team learning	1,92% 7	81,04% 295	79,40% 289	59,34% 216	17,70% 364
Jigsaw	1,42% 3	86,26% 182	76,78% 162	58,77% 124	10,26% 211
nessuna delle opzioni fornite	0,94% 1	82,08% 87	66,04% 70	36,79% 39	5,15% 106
Group investigation	2,53% 2	84,81% 67	77,22% 61	60,76% 48	3,84% 79
Structural approach	2,70% 2	83,78% 62	75,68% 56	60,81% 45	3,60% 74
Complex instruction	5,00% 1	85,00% 17	65,00% 13	35,00% 7	0,97% 20
Totale rispondenti	37	1.736	1.445	1.139	2.057

Nella sezione 3, si rilevano frequenze percentuali decisamente elevate (tabella 7 e 8) e questo accade in riferimento a tutti gli alunni con BES indicati. Si attesta, pertanto, una estesa conoscenza e adozione della maggior parte delle strategie didattiche richiamate. In primo piano troviamo le strategie didattiche associate al processo con cui gli studenti ricevono *feedback* (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007) e le strategie didattiche di attivazione delle *conoscenze pregresse* (Ausubel, Novak & Hanessian, 1968). Occorre precisare come i feedback formativi siano una strategia che viene solitamente richiamata in associazione con la valutazione; attraverso questa strategia il docente monitora il processo di apprendimento, si attiva fornendo regolarmente adeguati, opportuni e espliciti feedback e rimodula, se necessario, il suo processo di insegnamento con il fine di migliorare costantemente le prestazioni degli studenti (Hattie & Clarke, 2018). Il feedback risulta avere un forte impatto a fronte di un costo molto basso: Hattie definisce infatti tale strategia come uno dei fattori più influenti sul rendimento (2016) e questa risulta particolarmente efficace quando proposta a studenti con disturbi specifici di apprendimento (Gersten, 2009) e più in generale ad alunni con bisogni educativi speciali (Smith & Higgins, 2009).

L'importanza delle prenoscenze nel sostenere in modo efficace il processo di insegnamento/apprendimento è un fattore oggi unanimemente condiviso dalla ricerca (Merrill, 2007): viene evidenziato un ruolo chiave nella strategia di attivazione delle prenoscenze per l'acquisizione dei nuovi apprendimenti (Marzano, Pickering & Pollock, 2001). Tuttavia, una condizione indispensabile per la sua efficacia è l'attivazione della consapevolezza dell'individuo rispetto al processo di strutturazione cognitiva a cui le prenoscenze sono sottoposte in una logica di interconnessione reale ed esplicita tra ciò che uno già possiede e ciò che dovrà imparare (Calvani & Trincherò, 2019).

Decisamente più deboli sono invece le frequenze percentuali relative alla *valutazione tra pari* (Topping, 1998; 2005), all'*autoistruzione* (Meichenbaum, 1977; Harris & Pressley, 1991; Hughes, 1992) e alle *abilità di studio* (Pressley *et al.*, 1997; Moè, Cornoldi & De Beni, 1998; Pellerey, 2013). Il *peer assessment* è attualmente considerato un dispositivo educativo strategico per migliorare la qualità dei processi di apprendimento. Molteplici ricerche rilevano l'efficacia di tale dispositivo sia nel contribuire a consolidare le strategie di apprendimento degli studenti, anche con bisogni educativi speciali (Giovannini & Boni, 2010; Restiglian & Grion, 2019), sia nel promuovere la partecipazione attiva e lo sviluppo delle competenze relazionali durante il percorso formativo. In letteratura la valutazione tra pari è considerata infatti uno strumento che può migliorare le strategie di autoregolazione dei processi di apprendimento e contribuire a qualificare le strategie personali cognitive e metacognitive degli studenti (Grion *et al.*, 2019).

Anche l'azione autoriflessiva, seppur poco selezionata dai rispondenti, appare fondamentale nel processo di insegnamento/apprendimento in una logica di attivazione consapevole di processi sovraordinati di immaginazione mentale e di auto spiegazione (Calvani, 2012). Mettere in atto simulazioni mentali contribuisce ad un'elaborazione profonda e significativa degli stimoli esperiti e, quindi, alla costruzione di buone rappresentazioni. La letteratura di settore attribuisce a queste strategie un ruolo chiave per la riflessione sui propri processi, in particolare per gli studenti con bisogni educativi speciali (Clark, 2010). Questa strategia risulta particolarmente funzionale per alunni con disturbi specifici di apprendimento, con risultati importanti sulle loro prestazioni; si tratta tendenzialmente di effetti che si mantengono nel tempo e che vengono generalizzati ad altri contesti (Hattie, 2016).

Particolare attenzione va posta alla scarsa conoscenza e ancor più debole propensione all'adozione a scuola (8,27%) di tecniche e di strategie per migliorare le abilità e le motivazioni allo studio, un dato che certamente andrebbe scandagliato, ma che sembra rilevare una trascuratezza dei docenti nei confronti della dimensione cognitiva dei propri allievi e, più in generale, di quella del loro apprendimento. Questo aspetto si iscrive in un tema di discussione molto più ampio, richiamando il valore della dimensione istruttiva e cognitiva dell'esperienza didattica, sovente fagocitata da quella relazionale e socio-emotiva. Nei progetti educativi individualizzati, infatti, i contenuti disciplinari e quelli più trasversali dovrebbero coesistere, riconoscendo agli alunni con disabilità, e più in generale con BES, il diritto ad un maturo sviluppo del sé, anche sul piano delle performances di apprendimento. Si pensi, ad esempio, alle derive infantilizzanti e deprivanti a cui sovente è sottoposta la didattica individualizzata, troppo spesso impaludata in eccessive semplificazioni e facilitazioni.

Tab. 7 - Strategie didattiche note (sezione 3)

	NESSUN BES	Q12: STUDENTI CON DISABILITÀ	Q12: STUDENTI CON DSA, ADHD O ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI	Q12: STUDENTI CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE-LINGUISTICO	TOTALE
feedback costanti	1,82% 30	84,85% 1.400	71,03% 1.172	57,33% 946	77,03% 1.650
valorizzare le conoscenze pregresse	1,70% 27	85,72% 1.363	72,45% 1.152	57,42% 913	74,23% 1.590
monitoraggio dei progressi	1,87% 23	84,74% 1.044	72,56% 894	56,90% 701	57,52% 1.232
strumenti di automonitoraggio e autovalutazione	1,73% 18	87,09% 904	74,37% 772	60,31% 626	48,46% 1.038
uso degli anticipatori	0,98% 10	88,53% 903	72,16% 736	58,24% 594	47,62% 1.020
peer evaluation	1,91% 11	84,23% 486	78,51% 453	61,53% 355	26,94% 577
autoistruzioni verbali	1,23% 7	89,49% 511	68,30% 390	56,57% 323	26,66% 571
abilità di studio	1,36% 7	84,02% 431	77,97% 400	62,38% 320	23,95% 513
nessuna delle opzioni fornite	8,97% 7	66,67% 52	52,56% 41	52,56% 41	3,64% 78
Totale rispondenti	46	1.788	1.483	1.181	2.142

Tab. 8 - Strategie didattiche maggiormente utilizzate (sezione 3)

	NESSUN BES	Q12: STUDENTI CON DISABILITÀ	Q12: STUDENTI CON DSA, ADHD O ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI	Q12: STUDENTI CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE-LINGUISTICO	TOTALE
feedback costanti	1,93% 25	84,43% 1.095	71,24% 924	54,74% 710	64,59% 1.297
valorizzare le conoscenze progresse	1,70% 19	83,84% 939	71,79% 804	55,63% 623	55,78% 1.120
monitor. dei progressi	2,50% 16	83,88% 536	70,74% 452	55,40% 354	31,82% 639
uso degli anticipatori	0,49% 3	89,27% 549	72,03% 443	57,24% 352	30,63% 615
strumenti di automonitoraggio e autovalutazione	2,35% 11	85,68% 401	76,92% 360	60,26% 282	23,31% 468
autoistr. verbali	0,80% 2	85,60% 214	61,20% 153	52,80% 132	12,45% 250
peer evaluation	2,73% 6	81,82% 180	74,55% 164	59,55% 131	10,96% 220
abilità di studio	1,81% 3	77,11% 128	75,30% 125	54,82% 91	8,27% 166
nessuna delle opzioni fornite	5,26% 2	78,95% 30	71,05% 27	55,26% 21	1,89% 38
Totale rispondenti	38	1.686	1.408	1.114	2.008

Tra le strategie finalizzate a favorire l'acquisizione e il consolidamento di competenze e di abilità funzionali, presenti nella sezione 4, è possibile evidenziare le strategie comportamentali, quelle maggiormente orientate a sviluppare capacità adattive e a ridurre l'insorgenza di eventuali comportamenti problema (tabella 9 e 10). Gli approcci comportamentali si focalizzano infatti sull'identificazione e sulla modificazione degli eventi che influiscono sul comportamento degli studenti, in una logica di analisi del contesto e delle richieste che in esso avvengono (Mitchell & Sutherland, 2022). Una vastissima letteratura dimostra che l'analisi funzionale e gli approcci comportamentali producono risultati positivi con studenti con una varietà di bisogni educativi speciali sia in relazione alla riduzione dei comportamenti problema sia nello sviluppo di abilità appropriate ai contesti educativi: con studenti con disturbi emozionali e comportamentali (Goh & Bambara, 2012), con disturbi dello spettro autistico (Volkmar, Reichow & Doehring, 2010) e con disturbo oppositivo provocatorio (Foster *et al.*, 2012).

Allo stesso tempo, si evidenzia anche una considerevole attenzione posta dai docenti al modeling e a tutte le strategie ad esso connesse. Nel modellamento guidato l'esperto o l'insegnante mostra all'allievo come deve fare, presentando le azioni da compiere e da acquisire in una logica

di gradualità verso l'autonomia; esso può essere utilizzato per far acquisire abilità, atteggiamenti e pensieri connessi alle pratiche (Bonaiuti, 2021). È interessante osservare come il modellamento sia un aspetto comune a due importanti riferimenti che coprono lo spettro della formazione e dell'istruzione: nell'apprendistato che trova i suoi tratti caratterizzanti nei concetti di *modeling*, *coaching*, *scaffolding* e *fading* e nell'istruzione diretta che rappresenta il modello che raccoglie le maggiori evidenze per la didattica in classe (Calvani & Trincherò, 2019). Collins, Brown e Holum (1991) nell'analizzare l'apprendistato tradizionale, pongono l'attenzione su una serie di azioni che accompagnano il modellamento, ovvero il *coaching* (il maestro assiste continuamente, secondo le necessità: dirige l'attenzione su un aspetto, fornisce feedback, agevola il lavoro); lo *scaffolding* (il maestro fornisce supporti, ad esempio preimpostando il lavoro, e poi gradualmente lo toglie); il *fading* (il maestro riduce gradualmente il proprio sostegno, così da lasciare progressivamente maggiore autonomia). Il modellamento è tra i capisaldi della *direct instruction* e sottintende un costante impegno nel fornire una guida e un supporto agli studenti: risulta particolarmente funzionale nei confronti degli alunni con disabilità intellettiva (Gesrten *et al.*, 2009) e con disturbi specifici di apprendimento (Swanson & Sachs-Lee, 2000) in relazione all'apprendimento delle lingue, allo sviluppo di abilità autoregolatrici, all'acquisizione di capacità pratiche e al consolidamento di competenze socio-relazionali.

Tab. 9 - Strategie didattiche note (sezione 4)

	NESSUN BES	Q12: STUDENTI CON DISABILITÀ	Q12: STUDENTI CON DSA, ADHD O ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI	Q12: STUDENTI CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE-LINGUISTICO	TOTALE
▼ rinforzi	1,45% 25	85,40% 1.468	69,17% 1.189	55,67% 957	84,06% 1.719
▼ scaffolding	1,17% 14	88,70% 1.060	72,05% 861	56,74% 678	58,44% 1.195
▼ modeling	0,84% 10	89,33% 1.063	69,92% 832	56,72% 675	58,19% 1.190
▼ coaching	1,34% 13	85,39% 830	74,18% 721	58,95% 573	47,53% 972
▼ prompting	0,99% 9	91,74% 833	68,94% 626	57,38% 521	44,40% 908
▼ fading	0,87% 7	92,55% 745	69,57% 560	56,40% 454	39,36% 805
▼ chaining	0,62% 3	92,93% 447	68,81% 331	54,26% 261	23,52% 481
▼ nessuna delle opzioni fornite	7,80% 11	67,38% 95	68,09% 96	53,19% 75	6,89% 141
▼ Totale rispondenti	40	1.709	1.422	1.131	2.045

Tab. 10 - Strategie didattiche maggiormente utilizzate (sezione 4)

	NESSUN BES	Q12: STUDENTI CON DISABILITÀ	Q12: STUDENTI CON DSA, ADHD O ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI	Q12: STUDENTI CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE-LINGUISTICO	TOTALE
▼ rinforzi	1,49% 21	84,89% 1.197	69,01% 973	54,54% 769	74,52% 1.410
▼ scaffolding	1,46% 10	88,03% 603	74,16% 508	58,25% 399	36,21% 685
▼ modeling	0,84% 5	90,10% 537	69,13% 412	56,88% 339	31,50% 596
▼ prompting	0,62% 3	91,93% 444	67,49% 326	56,31% 272	25,53% 483
▼ coaching	0,93% 4	79,12% 341	77,03% 332	57,31% 247	22,78% 431
▼ fading	0,98% 3	91,15% 278	70,16% 214	54,10% 165	16,12% 305
▼ nessuna delle opzioni fornite	4,92% 3	72,13% 44	70,49% 43	54,10% 33	3,22% 61
▼ chaining	0,00% 0	89,29% 50	64,29% 36	51,79% 29	2,96% 56
▼ Totale rispondenti	30	1.602	1.318	1.046	1.892

Nell'ultima sezione, quasi tutte le strategie didattiche presenti hanno riportato valori percentuali notevoli. Negli elenchi forniti sono annoverate le strategie più note – *problem solving* e *storytelling* – e le strategie che dovrebbero far parte dell'identikit professionale del docente, come l'uso dei mediatori didattici (Damiano, 1993) e il ricorso a molteplici modalità ed esempi di lavoro.

Il *problem solving* è una metodologia che ha come obiettivo primario quello di stimolare il ruolo attivo dello studente attraverso processi di investigazione e riflessione attivati dall'esigenza di risolvere problemi (Bonaiuti, 2014). Questa strategia risulta particolarmente funzionale quando adeguatamente guidata e quando attiva conoscenze già acquisite dagli studenti: sottoporre agli allievi problemi troppo complessi rispetto alle loro competenze, ad esempio quando non padroneggiano ancora i concetti in gioco, risulta meno efficace di studiare attraverso esempi guidati (Clark, Hguyen & Sweller, 2006). Solo quando gli studenti diventano più competenti e hanno gli strumenti per affrontare i problemi diventa invece utile e produttivo proporre attività investigative autonome. Sweller (2006) sottolinea a tal proposito che individuare il punto esatto in cui modificare le tecniche di istruzione, cioè quando guidare o lasciare il controllo del processo all'allievo, rappresenta la chiave di volta per il successo. L'uso di esempi pratici risolti dall'in-

segnante dovrebbe progressivamente lasciare spazio a problemi con completamento, per arrivare gradualmente alla proposta di attività non guidate.

Nel passaggio dalle strategie note a quelle maggiormente adottate in classe, le percentuali relative allo *storytelling* subiscono un notevole depotenziamento. Sembra, infatti, che la diffusa conoscenza dello *storytelling* si traduca in un debole coinvolgimento della narrazione nella didattica inclusiva. Eppure, l'uso dello *storytelling* e ancor di più della sua implementazione digitale, il *Digital Storytelling*, sono ritenuti approcci particolarmente validi per lo sviluppo di competenze espressive e socio-relazionali negli studenti con BES (Garzotto & Bordogna, 2010; Banister, Hodges & Michalski, 2005); alunni che sovente vivono difficoltà di comunicazione riferibile sia all'area linguistico-espressiva, sia a quella più intima e profonda, che interessa la percezione e la consapevolezza di Sé. Analogamente ai diversi linguaggi performativi, lo *storytelling* è altamente raccomandato come strumento socio-relazionale, perché capace di stimolare negli studenti le emozioni e, nello specifico, una propensione all'empatia e alla prosocialità (Edmiston, 2000; Law *et al.*, 2017). L'uso delle tecniche narrative può diventare un veicolo per significare la differenza (Rice & Chandler, 2020), divenendo così un potente strumento per conoscere le proprie rappresentazioni e, eventualmente, per superare le visioni stereotipate e preconcepite (Fiorucci, 2022; Rieger & Chamorro-Koc, 2022). Parimenti, lo *storytelling* rappresenta un potente strumento di personalizzazione didattica per l'apprendimento e l'insegnamento della lingua madre e di quella straniera, soprattutto nel lavoro educativo che coinvolge studenti con disabilità, con disturbi specifici dell'apprendimento e con bisogni linguistici speciali (Barwasser, Knaak & Grünke, 2020; Knaak, Grünke & Barwasser, 2021).

La scelta di utilizzare “molteplici modalità di lavoro” fa indubbiamente riferimento ai principi dello *Universal Design for Learning* (UDL) che promuove un utilizzo equo e flessibile dei materiali e degli strumenti di apprendimento, garantendo un alto livello di accessibilità degli ambienti scolastici e delle situazioni di insegnamento/apprendimento per tutti gli alunni (Meyer, Rose & Gordon, 2014). Lo UDL rappresenta un quadro di riferimento scientificamente fondato per la pratica educativa (Mitchell & Sutherland, 2022) in quanto introduce flessibilità

nei modi di presentare le informazioni e nelle modalità e possibilità, per gli studenti, di rispondere, di dimostrare le conoscenze e abilità e di partecipare. Inoltre, risulta efficace in quanto riesce a mantenere alte aspettative di rendimento per tutti gli alunni, compresi quelli con disturbi dell'apprendimento (Cook & Rao, 2018), disabilità intellettiva (Rao, Smith & Lowrey, 2017) o con scarsa padronanza della lingua veicolare (Ok *et al.*, 2018).

Si collega a questo la necessità di presentare i materiali in modi diversi con esempi di lavoro variegati, in successione e riducendo al minimo gli stimoli potenzialmente distraenti (Hattie, 2006). I materiali, infatti, se presentati in forma verbale, visiva e multimediale forniscono rappresentazioni più ricche di quanto possano fornire i materiali presentati attraverso un solo canale. La maggior parte delle persone, infatti, ha bisogno di molte opportunità, preferibilmente distribuite nel tempo, per apprendere conoscenze nuove e di vedere concretamente l'utilità di esercitarsi in maniera intenzionale. Fornendo una ricca varietà di esempi, la comprensione ad esempio di un concetto astratto migliora (Hattie, 2006).

Frequenze percentuali notevolmente più basse sono, infine, riferibili al *WebQuest* (Dodge, 1995; 2001; March, 1998; Kurtulus & Ada, 2012), una strategia didattica che capitalizza le risorse web per indagare e approfondire uno specifico contenuto di studio. Oltre a mettere a disposizione una quantità infinita di informazioni, internet conserva ancora una serie di limitazioni riferibili a problematiche di accessibilità e di interferenza con le tecnologie assistive (Kelly, 2000; Manning & Carpenter, 2008). Ai problemi di accesso, si aggiungono altresì quelli inerenti alle deboli competenze tecnologiche dei docenti, che nell'utilizzo di questa strategia dovrebbero predisporre piste di lavoro e assicurare un fattivo supporto tecnologico e procedurale. La scarsa propensione al coinvolgimento di questa strategia nell'azione didattica, come confermano i dati di questa indagine e le evidenze presenti in letteratura, è altamente connessa a questi aspetti evidenziati.

Tab. 11 - Strategie didattiche note (sezione 5)

	NESSUN BES	Q12: STUDENTI CON DISABILITÀ	Q12: STUDENTI CON DSA, ADHD O ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI	Q12: STUDENTI CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE-LINGUISTICO	TOTALE
problem solving	1,97% 34	84,04% 1.448	71,04% 1.224	55,60% 958	85,81% 1.723
uso di diversi mediatori didattici	0,87% 11	86,98% 1.102	72,45% 918	59,04% 748	63,10% 1.267
storytelling	1,74% 21	85,76% 1.036	70,20% 848	57,20% 691	60,16% 1.208
fornire molteplici modalità di lavoro	1,21% 12	85,43% 844	72,98% 721	58,81% 581	49,20% 988
esempi di lavoro	1,39% 12	84,72% 732	76,62% 662	58,80% 508	43,03% 864
webquest	0,93% 4	88,81% 381	79,02% 339	58,74% 252	21,36% 429
nessuna delle opzioni precedenti	2,56% 1	79,49% 31	58,97% 23	69,23% 27	1,94% 39
Totale rispondenti	95	5.574	4.735	3.765	2.008

Tab. 12 - Strategie didattiche maggiormente utilizzate (sezione 5)

	NESSUN BES	Q12: STUDENTI CON DISABILITÀ	Q12: STUDENTI CON DSA, ADHD O ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI	Q12: STUDENTI CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE-LINGUISTICO	TOTALE
problem solving	2,40% 32	82,87% 1.103	70,47% 938	54,47% 725	68,50% 1.331
uso di diversi mediatori didattici	0,85% 8	87,31% 819	72,60% 681	58,74% 551	48,28% 938
fornire molteplici modalità di lavoro	1,16% 8	83,72% 576	73,55% 506	57,56% 396	35,41% 688
esempi di lavoro	2,07% 14	84,19% 570	74,15% 502	59,68% 404	34,84% 677
storytelling	2,44% 15	83,88% 515	66,29% 407	52,77% 324	31,60% 614
webquest	0,76% 1	87,79% 115	80,15% 105	60,31% 79	6,74% 131
nessuna delle opzioni precedenti	0,00% 0	77,78% 35	71,11% 32	51,11% 23	2,32% 45
Totale rispondenti	78	3.733	3.171	2.502	1.943

3. Conclusioni

Tutte le figure che si occupano di progettare e attuare gli interventi per gli alunni con bisogni educativi speciali dovrebbero essere adeguatamente formati a rivestire questo ruolo. I docenti, infatti, dovrebbero

essere preparati – attraverso la formazione iniziale e poi l’aggiornamento professionale costante – a fare propria la responsabilità di reperire e applicare strategie didattiche inclusive basate sulle evidenze. Affinché questo succeda è necessario che anche i soggetti responsabili della formazione conoscano gli esiti della ricerca di settore e promuovano queste specifiche strategie, prevedendo percorsi formativi che sappiano sviluppare maggiore consapevolezza metodologica ma al tempo stesso che supportino il docente a concretizzare in situazioni reali tali strategie, prevedendo anche il monitoraggio e la supervisione. Si andrebbe, a tal proposito, a rafforzare una sorta di ‘grammatica di base’ della didattica efficace in ottica inclusiva che, se applicata, dovrebbe possedere una maggiore probabilità di supportare un apprendimento efficace e generare risultati più soddisfacenti.

Bibliografia

- Antia, S.D., Stinson, M.S. & Gaustad, M.G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of deaf studies and deaf education*, 7(3), 214-229.
- Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267-272.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanessian, H. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt Rinehart and Wilson.
- Banister S., Hodges D. & Michalski, P. (2005). Digital Storytelling in the Middle Childhood Special Education Classroom: A teacher’s story of adaptations. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(4).
- Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barwasser, A., Knaak, T. & Grünke, M. (2020). The effects of a multicomponent storytelling intervention on the vocabulary recognition of struggling English as a foreign language learners with learning disabilities. *Insights into Learning Disabilities*, 17(1), 35-53.
- Baxendell, B.W. (2003). Gli organizzatori anticipati: rappresentazioni visive delle idee chiave. *Difficoltà di Apprendimento*.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7-68.
- Branham, R. (1991). *Debate and Critical Analysis: the Harmony of Conflict*. Hillsdale: LEA.

- Budesheim, T.L. & Lundquist, A.R. (1999). Consider the Opposite: Opening Minds Through In-Class Debates on Course-Related Controversies. *Teaching of Psychology*, 2, 106-110.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. & Trincherò, R. (2019) *10 falsi miti e 10 regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Campbell, T. (2013). *In-school ability grouping and the month of birth effect. Preliminary evidence from the Millennium Cohort Study*. London: Centre for Longitudinal Studies.
- Cattani, A. (2012). *Dibattito. Diritti e doveri, regole e mosse*. Casoria: Loffredo Editore University Press.
- Clark, R.C. (2019). *Evidence-based training methods: A guide for training professionals*. Alexandria (VA): American Society for Training and Development.
- Clark, R.C., Nguyen, F. & Sweller, J. (2011). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. New York: Wiley.
- Collins, A., Brown, J.S. & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American educator*, 15(3), 6-11.
- Cook, C.R., Gresham, F.M., Kern, L., Barreras, R.B., Thornton, S. & Crews, S.D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(3), 131-144.
- Cook, S.C. & Rao, K. (2018). Systematically applying UDL to effective practices for students with learning disabilities. *Learning disability quarterly*, 41(3), 179-191.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L. (2017). Il coraggio nell'innovare per includere. La differenziazione didattica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16, 361-369.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica*. Roma: Armando.
- Dodge, B. (1995). *Some thoughts about WebQuests*. Accessed at http://edWeb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_WebQuests.html
- Dodge, B. (2001). *Focus: Five rules for writing a great WebQuest*. Accessed at <http://babylon.k12.ny.us/usconstitution/focus-5%20rules.pdf>
- Edmiston, B. (2000). Drama as Ethical Education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5, 63-84.
- Egan, M. (1999). Reflections on effective use of graphic organizers. *Journal of Adolescent e Adult Literacy*, 42, 641-645.

- Elbaum, B., Vaughn, S., Tejero Hughes, M. & Watson Moody, S. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of educational psychology*, 92(4).
- Fiorucci, A. (2017). La funzione docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva. *Formazione, lavoro, persona. CQIA Rivista*, 7(20), 79-90.
- Fiorucci, A. (2022). Handifobia, una parola che fa paura...Riflessioni intorno al timore sociale della disabilità e del corpo in/dis-abile. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12(2), 297-315.
- Fisher, J.B. & Schumaker, J.B. (1995). Searching for validated inclusive practices: A review of the literature. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1-20.
- Forster, M., Sundell, K., Morris, R.J., Karlberg, M. & Melin, L. (2012). A randomized controlled trial of a standardized behavior management intervention for students with externalizing behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(3), 169-183.
- Garzotto, F. & Bordogna, M. (2012). Paper-based Multimedia Interaction and Disabled Children: From Experience to Learning-for-All. *International Journal of Arts and Technology*, 5, 126-150.
- Gersten, R., Chard, D.J., Jayanthi, M., Baker, S.K., Morphy, P. & Flojo, J. (2009). Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components. *Review of educational research*, 79(3), 1202-1242.
- Gillies, R.M. & Ashman, A.F. (2000). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. *The Journal of Special Education*, 34(1), 19-27.
- Giovannini, M.L. & Boni, M. (2010). Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1, 161-178.
- Goh, A.E. & Bambara, L.M. (2012). Individualized positive behavior support in school settings: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 33(5), 271-286.
- Grion, V., Serbati, A., Felisatti, E. & Li, L. (2019). Peer feedback and technology enhanced assessment as critical issues to foster student learning. *Italian Journal of Educational Research*, 9-14.
- Harris, K.R. & Pressley M. (1991). The nature of cognitive strategy instructions: interactive strategy instruction. *Exceptional Children*, 13, 221-234.
- Hattie, J. & Timperley, H.S. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.

- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Hattie, J. & Clarke, S. (2018). *Visible learning: feedback*. Abingdon: Routledge.
- Hughes, C. (1992). Teaching self-instruction utilizing multiple examples to produce generalized problem solving among individuals with severe mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 302-314.
- Ianes, D. (2013). Didattica inclusiva e bisogni educativi speciali, in D. Ianes & S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Imeraj, L., Antrop, I., Sonuga-Barke, E., Deboutte, D., Deschepper, E., Bal, S. & Roeyers, H. (2013). The impact of instructional context on classroom on-task behavior: A matched comparison of children with ADHD and non-ADHD classmates. *Journal of school psychology*, 51(4), 487-498.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe*. Trento: Erickson.
- Johnson, R.T. & Johnson, D.W. (1986). Action Research: Cooperative Learning in the Science Classroom. *Science and Children*, 24, 31-32.
- Kelly, R. (2000). Working with WebQuests: Making the Web Accessible to Students with Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 32(6), 4-13.
- Kilian, J.M. & Kilian, D.W. (2011). A school intervention to increase prosocial behavior and improve academic performance of at-risk students. *Improving Schools*, 14(1), 65-83.
- Knaak, T., Grünke, M. & Barwasser, A. (2021). Enhancing vocabulary recognition in English foreign learners with and without learning disability. The effects of a multi-component storytelling intervention approach. *Learn. Disabilities: Contemp. J.*, 19, 69-85.
- Kurtulus, A. & Ada, T. (2012). WebQuest on conic sections as a learning tool for prospective teachers. Teaching Mathematics and its Applications. *An International Journal of the IMA*, 31(4), 215-228.
- Law, Y.K., Lam, S.F., Law, W., & Tam, Z.W. (2017). Enhancing Peer Acceptance of Children with Learning Difficulties: Classroom Goal Orientation and Effects of a Storytelling Programme with Drama Techniques. *Educational Psychology*, 37, 537-549.
- Lerner, M.D. & Mikami, A.Y. (2012). A preliminary randomized controlled trial of two social skills interventions for youth with high-functioning autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(3), 147-157.

- Lou, Y., Abrami, P.C. & d'Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: A meta-analysis. *Review of educational research*, 71(3), 449-521.
- Manning, J.B. & Carpenter, L.B. (2008). Assistive technology WebQuest: Improving learning for preservice teachers. *TechTrends*, 52(6), 47-52.
- March, T. (1998). *Why Webquests?* Accessed at <http://tommmarch.com/writings/why-webquests>
- Marzano, R.J., Pickering, D. & Pollock, J.E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria: Ascd.
- Meichenbaum, D.H. (1977). *Cognitive Behavior Modification*. New York: Plenum Press.
- Merrill, M.D. (2007). First principles of instruction: A synthesis. *Trends and issues in instructional design and technology*, 2, 62-71.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2022). Cosa realmente funziona nella *didattica speciale e inclusiva*. *Le strategie basate sull'evidenza*. Seconda edizione italiana a cura di D. Ianes. Trento: Erickson.
- Moè, A., Cornoldi, C. & De Beni, R. (1998). Incoerenza strategica, metodo di studio e insuccesso scolastico. *Archivio di Psicologia, Neurologia, Psichiatria*, 59, 567-576.
- Moroz, K.B. & Jones, K.M. (2002). The effects of positive peer reporting on children's social involvement. *School Psychology Review*, 31(2), 235-245.
- Ok, M.W., Rao, K., Bryant, B.R. & McDougall, D. (2017). Universal design for learning in pre-k to grade 12 classrooms: A systematic review of research. *Exceptionality*, 25(2), 116-138.
- Pellerey, M. (2013). Le competenze strategiche: loro natura, sviluppo e valutazione. Seconda Parte. Le competenze strategiche considerate come "abiti": principi generali per un loro sviluppo. *Orientamenti Pedagogici*, 60(2), 479-497.
- Pressley, M., Yokoi, L., Van Meter, P., Van Etten, S. & Freeberne, G. (1997). Some of the reasons why preparing for exams is so hard: What can be done to make it easier? *Educational Psychology Review*, 9(1), 1-38.
- Rao, K., Smith, S.J. & Lowrey, K.A. (2017). UDL and intellectual disability: What do we know and where do we go? *Intellectual and developmental disabilities*, 55(1), 37-47.
- Rice, C. & Chandler, E. (2020). Representing difference: Disability, digital storytelling, and public pedagogy. In K. Ellis, G. Goggin, B. Haller & R. Curtis (Eds.), *Routledge Companion to Disability and Media* (pp. 377-387). New York: Routledge.
- Rieger, J., Chamorro-Koc, M.A. (2022). Multisensorial Storytelling Design Strategy to Build Empathy and a Culture of Inclusion. *Stud Health Technol Inform*, 2, 408-415.

- Roche, R.O. (2002). *L'intelligenza prosociale*. Trento: Erickson.
- Smith, H. & Higgins, S. (2006). Opening classroom interaction: The importance of feedback. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 485-502.
- Swanson, H.L. & Sachse-Lee, C. (2000). A meta-analysis of single-subject-design intervention research for students with LD. *Journal of learning disabilities*, 33(2), 114-136.
- Sweller, J. (2006). The worked example effect and human cognition. *Learning and Instruction*, 16(2), 165-169.
- Terzi, L. (2010). *Special Educational Needs. A New Look*. London: Continuum.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*, Alexandria, VA: ASCD.
- Topping, K.J. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Topping, K.J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.
- Volkmar, F.R., Reichow, B. & Doehring, P. (2010). Evidence-based practices in autism: Where we are now and where we need to go. In *Evidence-based practices and treatments for children with autism* (pp. 365-391). Boston, MA: Springer US.

Riferimenti normativi

- Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”.
- Circolare Ministeriale del 6 marzo 2013, n. 8 “Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 ‘Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica’. Indicazioni operative”.

Conclusioni: dai risultati alle prospettive future

di Paola Aiello*

L'indagine esplorativa sulle strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi è stata condotta individuando come punto di partenza la *vision* della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS): favorire un'educazione inclusiva di qualità per tutti e per ciascuno, focalizzando l'attenzione sui processi educativi delle persone con disabilità e/o con bisogni educativi speciali in prospettiva *lifelong e lifewide learning*.

Tale finalità risulta essere pienamente coerente non solo con quanto emerge dal momento storico *in fieri*, che vede la nostra società impegnata a ridefinire il proprio progetto educativo sempre più orientato verso l'affermazione e la valorizzazione delle differenze, ma anche con ciò che si evince, negli ultimi decenni, dagli orientamenti e dalle disposizioni internazionali, pur considerando le specificità concernenti i sistemi educativi, sociali e politici.

Già nell'ambito della Conferenza mondiale sull'Educazione per tutti del 1990 e nel documento di sintesi che ne scaturì, ovvero la *World declaration on education for all and framework for action to meet basic needs*, si riconosceva, infatti, la necessità di promuovere concretamente l'accesso all'istruzione per tutti e di ridurre i livelli di analfabetismo nel mondo, riconoscendo nell'educazione un diritto umano inalienabile e uno strumento essenziale per lo sviluppo umano (UNESCO, 1990). Dieci anni dopo, la comunità internazionale, riunitasi a Dakar, riconfermava l'impegno a garantire un'educazione per tutti finalizzata, come specificato nel documento *Dakar Framework for Action: Meeting our*

* Professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno.

collective commitments, alla valorizzazione dei talenti e delle potenzialità individuali, affinché ciascuno potesse migliorare la propria vita e contribuire a trasformare la società (UNESCO, 2000).

A queste importanti tappe, si aggiunge il contributo offerto, negli anni, dalla *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, avente come focus delle sue iniziative, dei suoi studi e delle sue ricerche la diffusione del modello di educazione inclusiva (EADSNE, 2009, 2012, 2014; EASNIE, 2022).

Coerentemente con questa cornice concettuale, la SIPeS ha perseguito la sua *vision*, come appare ben chiaro dall'articolo 2 dello Statuto della Società e come è stato evidenziato dal Presidente Luigi d'Alonzo nel suo contributo, attraverso obiettivi strettamente interconnessi alla realizzazione di pratiche e di politiche inclusive, di proficue interazioni tra università, scuola ed extrascuola, anche attraverso la cooperazione internazionale.

Tra gli obiettivi della SIPeS, la ricerca occupa un'indubbia posizione di centralità, caratterizzandosi per la sua dimensione trasversale e configurandosi come il fondamento di un agire educativo e didattico di qualità volto all'affermazione e alla condivisione di una cultura dell'inclusione, che si sostanzia di valori improntati al senso di comunità e alla corresponsabilità educativa.

Appare fondamentale, pertanto, aprirsi al cambiamento e rintracciare negli insegnanti la vera leva di una trasformazione, che sia foriera di un processo generativo di nuove possibilità esistenziali, ravvisando nella formazione *research-based* e nella ricerca educativa *scientifically based* le traiettorie per rendere maggiormente inclusivo il lavoro educativo-didattico.

Proprio sul potenziale trasformativo degli insegnanti e sul loro ruolo pivotale nel processo di cambiamento in direzione inclusiva, si ridisegnano gli scenari futuri, coerentemente tanto con gli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile che, al goal 4, si riferisce proprio all'importanza di "garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e [di] promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti" (ONU, 2015), quanto con le posizioni assunte dall'UNESCO rispetto alla necessità di costruire "un nuovo contratto sociale per l'educazione" (UNESCO, 2021).

A tal proposito, il recente documento dell'UNESCO, *Reimagining Our Futures* (2021), sottolinea alcuni aspetti che dovrebbero caratte-

rizzare l'attività degli insegnanti, tra cui la collaborazione e il lavoro in *team*, puntando sulla riflessività, sulla ricerca e sulla circolarità teoria-prassi. Ciò chiama in causa il tema della formazione in uno scenario di più ampie riflessioni sulle competenze dei docenti, che riprende anche le recenti indicazioni dell'OCSE rispetto all'individuazione delle *competenze trasformative*, necessarie per lo sviluppo di un mondo sostenibile (OECD, 2019b), e alla proposta operativa della *bussola dell'apprendimento* (OECD, 2019a).

Proprio in questa direzione, infatti, si muove il progetto *The Future of Education and Skills 2030*, promosso dall'OECD, con l'obiettivo di favorire la piena affermazione della persona umana, di capitalizzare il suo potenziale e di costruire un futuro fondato sul benessere dei singoli, delle comunità e del pianeta (OECD, 2018). Tale progetto, nel definire i prossimi scenari educativi, recupera le teorizzazioni relative al concetto di *agentività* (Bandura, 1989; Biesta & Tedder, 2007; Emirbayer & Mische, 1998) e ripropone il ruolo della *co-agentività*, come dimensione imprescindibile della relazione docente-discente nel processo educativo e didattico, anche in ottica inclusiva.

Dagli scenari internazionali, emerge con chiarezza, pertanto, che non è sufficiente delineare per gli insegnanti percorsi formativi finalizzati all'acquisizione di competenze relative all'implementazione di pratiche che “funzionano” all'interno di un processo di cambiamento di tipo *top-down*; sarebbe, pertanto, opportuno promuovere l'*agentività* come capacità d'azione contestualizzata, che in una visione ecologica (Priestley, Biesta & Robinson, 2015), si sviluppa all'interno di un *continuum* in cui si intrecciano le caratteristiche individuali dei docenti (le capacità di agire) e i fattori contestuali (le possibilità/opportunità di agire).

Gli insegnanti, del resto, nel loro agire quotidiano, sono chiamati a misurarsi costantemente con la complessità, con l'imprevisto e con il gioco di “vincoli e possibilità” (Ceruti, 2009). Dovendosi confrontare, dunque, con questioni aperte rispetto alle influenze contestuali e ambientali, che spesso non possono avvalersi di una risposta univoca e risolutiva, è richiesta loro una pianificazione di azioni intenzionalmente dirette verso finalità educative. Si tratta, in particolare, di cogliere i bisogni educativi manifesti e nascosti, e la fitta rete di relazioni che incidono sulla formazione della persona umana e sul raggiungimento delle proprie mete educative attraverso un agire didattico intenzionale e generativo, caratterizzato da una “spontaneità competente” (Caldin, 2017,

p. 124). Nell'atto della riflessione *sull'azione e in azione*, il docente diventa un “ricercatore operante nel contesto della pratica e [in grado di] costruire una nuova teoria del caso unica” (Schön, 1993, p. 54).

È qui che entra in gioco la necessità di favorire in *tutti* gli insegnanti lo sviluppo di una disposizione alla ricerca, che si rifletta nella capacità di concettualizzare i fenomeni quotidiani, considerandoli come parte di un processo educativo più ampio, legittimando le decisioni assunte e le azioni intraprese durante tale processo (Toom *et al.*, 2010). Ciò può realizzarsi *sperimentando*, di volta in volta, le proprie ipotesi sul campo nella prospettiva metodologica della differenziazione didattica in classe (Tomlinson, 1999; 2014), da non intendersi come appannaggio esclusivo dell'insegnante specializzato, bensì di ogni docente.

Si è, dunque, dinanzi a un duplice compito: da un lato, favorire lo sviluppo di un'*agentività* responsabilmente orientata nei docenti come nei discenti, dall'altro, come comunità accademica, arginare il rischio di rendere la Didattica e la Pedagogia Speciale come *elusive sciences* (Lagemann, 2000). Ciò è evitabile solo promuovendo una *scientifically based education research* che renda possibile una *evidence-based education* sì da “costruire forme di conoscenza condivisa e affidabile sui processi inclusivi promossi dalle scuole” (Cottini, Morganti, 2015, p. 11).

Appare chiara l'importanza della ricerca *nella e per la* formazione degli insegnanti, anche per la rilevanza che essa assume nell'informare le politiche educative e i processi decisionali a livello macro; in tal senso, la formazione docente andrebbe ripensata all'interno di un'*ecologia istituzionale della ricerca educativa* (Lagemann, 2002), che connetta dimensione euristica, pratiche e politiche in una dinamica circolare riflettente il carattere complesso e sistemico del fenomeno educativo-didattico in prospettiva inclusiva.

Bibliografia

- Bandura, A. (1989). Human agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Biesta, G.J.J. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.
- Caldin, R. (2017). I processi inclusivi nella prima infanzia tra diritti e responsabilità. *Education Sciences & Society*, 7(2), 106-126.

- Ceruti, M. (2009). *Il Vincolo e la Possibilità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cottini, L. & Morganti, A. (2015). *Evidence-based Education e Pedagogia Speciale. Principi e Modelli per l'Inclusione*. Roma: Carocci.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103, pp. 962-1023.
- EADSNE (2009). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education: Recommendations for Policy Makers*. www.cedefop.europa.eu/events/curriculum-innovation-2011/images/stories/files/key-principles%20for%20inclusive%20education.pdf
- EADSNE (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf
- EADSNE (2014). *Five key messages for inclusive education. Putting theory into practice*. www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf
- EASNIE (2022). *Developing The Profile For Inclusive Teacher Professional Learning: Implementing the Teacher Professional Learning for Inclusion Phase 2 methodology*. www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4I_Phase_2_Implementation_Report.pdf
- Lagemann, E.C. (2000). *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lagemann, E.C. (2002). It should not be left to chance: ensuring a good education for all our children. *Occasional Paper Series*, 2022(8), 8-29. DOI: <https://doi.org/10.58295/2375-3668.1242>
- OECD (2018). *OECD Future of Education and Skills 2030. The future we want*. [www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD (2019a). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning framework. OECD Learning Compass 2030*. www.oecd.org/education/2030project/teachingandlearning/learning
- OECD (2019b). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Transformative competences for 2030*. www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury.
- Schön, D.A. (1993). *Il Professionista Riflessivo: Per una Nuova Epistemologia della Pratica Professionale*. Bari: Dedalo.

- Sibilio, M. (2020). *L'Interazione Didattica*. Brescia: Scholé.
- Tomlinson, C.A. (1999, 2014). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners* (2nd Ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhama, R., Byman, R., Stenberg, K. *et al.* (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2). Part II.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>
- UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>

Traiettorie inclusive

Open Access - diretta da C. Giaconi, P.G. Rossi, S. Aparecida Capellini

Ultimi volumi pubblicati:

ROSA BELLACICCO, DARIO IANES (a cura di), *Teachers with disabilities. Dilemmas, challenges and opportunities* (E-book).

ROSA BELLACICCO, DARIO IANES, MARISA PAVONE (a cura di), *Insegnanti con disabilità e DSA. Dilemmi, sfide e opportunità* (E-book).

SILVIA DELL'ANNA, *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo. Prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e (auto-) miglioramento* (E-book).

DARIO IANES, HEIDRUN DEMO (a cura di), *Non uno di meno. Didattica e inclusione scolastica* (E-book).

DARIO IANES, SILVIA DELL'ANNA, HEIDRUN DEMO, VANESSA MACCHIA, *IN-IN - Strumenti per l'inclusione / Instrumente für Inklusion. Una ricerca azione partecipativa in alcune scuole altoatesine* (E-book).

VALERIA FRISO, ANDREA CIANI (a cura di), *Includere e progettare. Figure professionali a sostegno della disabilità adulta* (E-book).

LUCA DECEMBROTTO (a cura di), *Adultità fragili, fine pena e percorsi inclusivi. Teorie e pratiche di reinserimento sociale* (E-book).

DARIO IANES (a cura di), *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo* (E-book).

GIANLUCA AMATORI, *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi* (E-book).

CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO (a cura di), *In azione. Prove di inclusione* (E-book).

CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO (a cura di), *Inclusione 3.0* (E-book).

VINCENZA BENIGNO, GIOVANNI CARUSO, CHIARA FANTE, FABRIZIO RAVICCHIO, GUGLIELMO TRENTIN, *Classi ibride e inclusione socio-educativa. Il progetto TRIS* (E-book).

GIOVANNI PRESTINI, *La Dolce Vite. L'apicoltura come intervento di educazione assistita con le persone disabili* (E-book).

ANDREA TRAVERSO, PAOLO FAVETO, ALDO MORETTI, *Il Progetto L E O N E. Un'esperienza di formazione, inserimento lavorativo e avvio d'impresa di soggetti a rischio di emarginazione sociale* (E-book).

PIER GIUSEPPE ROSSI, CATIA GIACONI (a cura di), *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped Classroom* (E-book).

Traiettorie inclusive
diretta da C. Giaconi, P.G. Rossi, S. Aparecida Capellini

Ultimi volumi pubblicati:

NICOLA PAPARELLA, ANDREA TARANTINO, *Per una pedagogia di frontiera*. Apprendere, vivere e creare nella città multi-etnica, inclusiva e resiliente.

MARIA GRAZIA SIMONE, *Cambiamenti*. Sfide e compiti educativi.

SALVATORE PATERA, *Povert  educativa*. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione.

FRANCESCO PAOLO ROMEO (a cura di), *Corpo e metafore per l'apprendimento esperienziale*. Progetti, pratiche e studi di caso.

NICOLA PAPARELLA, FRANCESCO PAOLO ROMEO, ANDREA TARANTINO, *Vulnerabilit  e resilienza*. Dispositivi pedagogici e prospettive didattiche per l'infanzia.

MIRIAM CUCCU, *Educare a colori*. Progettare atelier per l'infanzia tra le pieghe delle comunit  locali.

VINICIO ALBANESI, *Welfare umano*. Una comunit  integrata per accogliere persone (disponibile anche in e-book).

LOREDANA PERLA, FRANCESCA JOLE GAROFOLI, ILENIA AMATI, MARIA TERESA SANTACROCE, *La forza mite dell'educazione*. Un dispositivo pedagogico di contrasto al bullismo e al cyberbullismo.

GIANMARCO BONAVOLONT , *I Mooc tra tradizione e innovazione*. Analisi del fenomeno ed esiti di ricerca per la formazione e per l'inclusione.

FILIPPO DETTORI, FRANCA CARBONI, *I disturbi del neurosviluppo e del comportamento*. Sapere medico e pedagogico didattico al servizio dell'inclusione scolastica.

ILARIA D'ANGELO, *Pedagogia speciale per i servizi alle persone con disabilit  complesse* (disponibile anche in e-book).

INES GUERINI, *Quale Inclusione?*. La questione dell'indipendenza abitativa per le persone con impairment intellettivo.

ARIANNA TADDEI, *Come fenici*. Donne con disabilit  e vie per l'emancipazione (disponibile anche in e-book).

NOEMI DEL BIANCO, *Autodeterminazione nelle persone con disabilit  intellettive*. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale.

GIANLUCA AMATORI, *Due volte genitori*. Il ruolo educativo dei nonni nella relazione con il nipote con disabilit .

ROBERTO DAINESE (a cura di), *La rete di relazioni a sostegno della Didattica per l'inclusione* (disponibile anche in e-book).

CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO, ALDO CALDARELLI (a cura di), *L'Escluso*. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti (disponibile anche in e-book).

MARIA VITTORIA ISIDORI (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo*. Superare i rischi vecchi e nuovi di povert  educativa.

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
arte, territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

FrancoAngeli:

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



torrossa
Online Digital Library

Il volume presenta i risultati di un'indagine esplorativa sulle strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi: un percorso di indagine e di riflessione nazionale nato dalla volontà del Direttivo della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) ed espressione dell'impegno di tutta la comunità SIPeS su tematiche di ricerca di grande impatto sociale e di grande rilievo per la formazione professionale dei docenti. È la prima ricerca congiunta che la SIPeS organizza come metodologia di esplorazione condivisa, che vede e ha visto il coinvolgimento di tutte le scuole scientifiche nazionali di una ricca comunità scientifica che ha come mission la realizzazione e la disseminazione di attività di studio e di ricerca nell'ambito della Pedagogia speciale.

SIPeS
Società Italiana
di Pedagogia
speciale

La Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS), fondata nel giugno del 2008 a Bologna, è una comunità accademica costituita da docenti universitari di ruolo (ricercatori, associati, ordinari ed emeriti) delle Università statali e non statali italiane e straniere, impegnati in attività di studio e di ricerca nel campo della Didattica e della Pedagogia speciale. Tra gli scopi principali che la SIPeS persegue vi sono: promuovere la ricerca nel campo della pedagogia speciale e diffonderne i risultati; valorizzare le buone prassi educative, didattiche e formative che favoriscono il pieno sviluppo e i processi d'integrazione e di educazione inclusiva delle persone con bisogni educativi speciali; favorire lo sviluppo dei rapporti tra i cultori, i professionisti e le associazioni che operano nel settore della pedagogia speciale in campo universitario, scolastico ed extrascolastico; sollecitare i responsabili politici e istituzionali, il mondo culturale e la società civile a prendere coscienza dei bisogni delle persone con esigenze educative speciali e assumere decisioni conseguenti; promuovere la formazione e la ricerca nell'ambito della cooperazione internazionale.