

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

Teacher training and strategies to promote inclusive school

Gabriella Ferrara

Università degli Studi di Palermo
gabriella.ferrara@unipa.it

Inclusive education to become a tangible reality in the educational process of today's school requires concrete action and constant monitoring. Measuring inclusive quality is one of the key factors in its development, but surely the key element is the teachers' class, the main and primary proponents of inclusive education.

Teachers can achieve inclusive education if properly trained and if they are offered valid measurement tools. Training teachers to promote inclusion directly in the contexts in which they operate and in relation to their students, means ensuring each person's educational success and professionally growing the teacher; instead, operating through valid measurement and monitoring tools allows a constant evaluation and the possibility of context analysis and self-analysis of educational actions.

The study aims to illustrate the results of a research and training process, implemented in some schools in Palermo and the province in the 2018-2019 school year. Through the research process, the aim was to enhance the educational action of teachers as a tool to promote the school's inclusion as a community.

The article presents the results of the experimentation aimed at drafting and implementing inclusive teaching practices.

This contribution proposes an original inclusive path of the school system, the characteristics and results obtained in the context of research planning and teaching design are presented.

Key-words: inclusive education, primary school, teachers, didactic practices, quality.

abstract

Esiti di ricerca e riflessione sulle pratiche

(A. ricerca qualitativa e quantitativa; B. progetti e buone pratiche; C. strumenti e metodologie)



1. Introduzione

Alla scuola si richiede sempre più la capacità di promuovere un'inclusione di qualità e ciò richiede processi di monitoraggio e di analisi dell'intero sistema scolastico. È necessario, in altri termini, che la scuola conosca se stessa.

La responsabilità di attivare azioni didattiche che permettano l'inclusione scolastica di tutti gli studenti nei diversi sistemi scolastici nazionali è generalmente condivisa da più attori su diversi livelli, ma pone i docenti sicuramente in prima linea.

Ad essi, in particolare, è attribuita una responsabilità pressoché esclusiva, nello svolgimento di pratiche didattiche che permettano di realizzare uno dei processi pedagogicamente più importanti e socialmente essenziale.

Numerosi studi e ricerche (Bocci, 2018; Booth, Nes, & Strømstad, 2003; D'Alessio, Medeghini, Vadalà, & Bocci 2015; Dovigo & Pedone, 2019) rilevano che la qualità del processo di insegnamento/apprendimento siano influenzati dalla qualità inclusiva dei docenti e del contesto, nonché dalla percezione che i discenti hanno della stessa; tanto da riconoscere che, qualora si intendano migliorare i processi educativi a scuola, un elemento-chiave per il suo sviluppo dipenderebbe dall'acquisizione o dal potenziamento della capacità inclusiva dei docenti.

Includere a scuola vuol dire permettere che ogni studente cresca in accordo con ciò che egli è, ovvero che si realizzi come persona, sentendosi accolto come essere unico. Ciò comporta indubbiamente il rispetto della dignità di ogni persona umana, considerata come un dono e quindi da difendere e conservare.

L'attuazione di processi inclusivi in ambito scolastico, in primo luogo, richiede l'innalzamento del livello di consapevolezza sociale, di responsabilità e partecipazione, che procede di pari passo con lo sviluppo di competenze del pensiero critico e riflessivo; in secondo luogo, poiché opera sulle politiche, sulle strategie, sul contesto, facendo delle riflessioni critiche sugli stereotipi, sulle rappresentazioni e sulle credenze, richiede la messa in campo di azioni educative a livello individuale e collettivo.

Le agenzie educative come la scuola hanno la responsabilità di attuare una rotta di paradigma verso la piena inclusione di tutti gli studenti per orientare la crescita di questi affinché ciascuno possa raggiungere il proprio massimo potenziale. Ogni singolo studente deve sentirsi al centro di una storia educativa che gli permetta di crescere come individuo ma anche di sviluppare relazioni autentiche che gli permettano di sentirsi parte di una comunità. Infatti come evidenzia Pedone (2019, p. 39): «il concetto di inclusione ha a che fare con le persone, con le diversità, con il superamento delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione, e sottintende un processo dinamico in continua evoluzione. Il suo raggio di azione, a partire dalla disabilità e dai bisogni educativi speciali, va oltre e abbraccia le situazioni di isolamento o esclusione derivanti dalla classe sociale, dallo svantaggio socioeconomico, dall'etnia, dal genere e da altri fattori. La logica inclusiva ha come obiettivo la creazione di una "nuova cultura", aperta, accogliente e democratica, in grado di valorizzare le peculiarità e le differenze, concepite come ricchezza da condividere».

Parlare di inclusione vuol dire riflettere sui meccanismi con cui la comunità scolastica regola i processi di educazione e di accoglienza della persona, che dovrebbero basarsi come sottolineano Booth e Ainscow (2014) sui valori quali: la garanzia di un supporto nei confronti di tutti per generare un senso di appartenenza; la riduzione dell'esclusione, della discriminazione e degli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione; il risalto dello sviluppo delle comunità scolastiche e dei valori, nonché



dei risultati; il rinnovamento di culture, politiche e pratiche per rispondere alla diversità secondo modalità che considerino tutti allo stesso modo.

Nel lavoro qui delineato si riportano gli esiti di una ricerca condotta, nell'anno scolastico 2018/2019, con 257 alunni e 24 docenti di tre scuole del palermitano. Attraverso il processo di ricerca si è voluto potenziare nei docenti l'agire educativo espletato nello svolgimento delle loro pratiche didattiche, quale strumento per promuovere l'inclusione scuola.

2. Il quadro teorico di riferimento

Obiettivo dell'inclusione è la trasformazione dei sistemi educativi e delle pratiche didattiche, al fine di soddisfare le diverse esigenze educative degli studenti, in modo da garantire l'apprendimento e la piena partecipazione di ogni discente. Compito della scuola è orientare in modo proattivo sia verso obiettivi da raggiungere e competenze da sviluppare, sia verso l'autonomia e l'indipendenza, la consapevolezza di sé e della propria identità nonché del proprio progetto di vita: questo processo costituisce la dimensione etica dell'inclusione. La sua realizzazione richiede però un cambio di prospettiva più profondo che non può fermarsi alla diffusione di politiche e pratiche, ma che sviluppi concretamente un nuovo paradigma culturale e sociale, che prende il nome di *inclusive education*. L'*inclusive education* è definita da Booth (2000) come quel processo utile ad aumentare la partecipazione degli studenti alla comunità scolastica tradizionale e al curriculum di studi, diminuendone l'esclusione, anche sul piano pratico e politico. Nell'ambito della Conferenza internazionale sull'educazione dell'Unesco (2008) dal titolo *Inclusive education: the way of the future* è stata rimarcata la dimensione concettuale dell'educazione inclusiva in relazione al costruito teorico dei Bisogni Educativi Speciali. In essa a più voci è stato messo in luce come la piena realizzazione del sistema dell'*Inclusive education*, non consiste nel dare un posto nella scuola anche a chi è rappresentante di una qualche diversità, ma nel trasformare il sistema scolastico in un'organizzazione idonea alla presa in carico educativa dei differenti Bisogni Educativi Speciali che tutti gli alunni possono incontrare.

Tale prospettiva ha condotto a ritenere che: «l'integrazione/inclusione delle persone con "bisogni educativi speciali" nella scuola e nella società costituisce la punta più avanzata di un processo culturale susseguito alla maturazione dell'immaginario sulla disabilità e culminato nella presa d'atto della dignità umana e dei diritti dei disabili ad avere pari opportunità» (Zappaterra, 2010). Ciò che si auspica nella prospettiva dell'*inclusive education* contemporanea è un ampliamento della prospettiva, consentito dalla ricollocazione dei bisogni del singolo nel quadro più ampio della pluralità delle differenze nel contesto scolastico, e di uscire da qualunque forma di categorizzazione, che potrebbe implicare la negazione del riconoscimento dell'individuo come tale e la sua identificazione in modo stereotipato con l'etichetta a lui attribuita.

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

L'inclusione descrive il processo attraverso il quale una scuola tenta di rispondere a tutti gli alunni, come singoli, riconsiderando la sua organizzazione curricolare



e l'erogazione dei servizi (Sebba, 1996), affinché ogni alunno sia considerato un membro a pieno titolo di una classe e possa frequentare le stesse lezioni come gli altri allievi (Hall, 1996). Le scuole vengono sollecitate a divenire "problem-solving organization" la cui missione comune è di promuovere l'apprendimento di tutti gli studenti (Rouse & Florian, 1996).

La scuola inclusiva è un diritto di tutti e la partecipazione ad essa è espressione della dignità, dell'autonomia individuale e della libertà. La prospettiva di una piena inclusione si fonda su aspetti indispensabili quali le procedure organizzative e il loro funzionamento, le azioni di coordinamento e collaborazione, le azioni metodologico-didattiche (Cottini et al., 2016), ciò richiede una partecipazione e una riflessione costante.

Poiché «l'inclusione non è una meta facilmente raggiungibile ma un processo lento e graduale cui tendere che si conquista nel tempo e che comporta cambiamenti e modifiche nei contesti, negli approcci e nelle strategie didattiche, cercando di dare risposte alla diversità, alle differenze ai bisogni di tutti gli studenti attraverso una maggiore partecipazione alla comunità e l'eliminazione ogni forma di esclusione» (Cottini & Morganti, 2015, p. 233) siamo convinti che la trasformazione delle scuole in contesti inclusivi implichi un'attenzione specifica alle esigenze degli alunni e lo sviluppo di proposte didattiche in grado di migliorare e incoraggiare la partecipazione di tutti gli studenti. Se come *learning organization* la scuola sviluppa la capacità di riflettere su se stessa e di ottimizzare le sue prestazioni le sarà possibile, allora, migliorare la partecipazione sociale e le opportunità educative per tutti, raggiungendo così la finalità dell'inclusive education delineata in precedenza. La learning organization rappresenta, per la scuola, un modello cui ispirarsi per migliorare le proprie pratiche, ed uno schema operativo (Alessandrini, 2000) da adottare per promuovere processi di apprendimento continuo.

3. Il progetto di ricerca

Sulla base dei presupposti teorici, si è proceduto alla progettazione e alla stesura del piano operativo della ricerca. Si è deciso di iniziare con la presentazione del progetto, durante il collegio dei docenti, alle tre istituzioni scolastiche, scelte per le caratteristiche specifiche del contesto in cui operano. Si è poi proseguito con la formazione degli insegnanti che hanno mostrato la loro disponibilità a partecipare all'intervento formativo.

L'orientamento della ricerca è quello proprio dell'Evidence Based Education, un orientamento di ricerca basato sull'interrogativo "Cosa funziona in educazione?", fondato sul presupposto che nella ricerca educativa sia necessario esplicitare l'accettazione di alcuni asserti valoriali o scientifici, di metodologie e criteri specifici, così da potersi presentare come visibile, condivisibile e comparabile. L'analisi delle evidenze è una questione molto discussa in ambito educativo, per fare ciò si è avviata una ricerca di tipo esplorativo con un approccio fenomenologico basato sull'evidenza; per l'analisi delle scuole in esame ci si è avvalsi inoltre di un case study.

Il progetto ha previsto tre momenti di raccolta dei dati, attraverso i quali verificare la situazione iniziale e gli eventuali cambiamenti nelle classi e nelle scuole selezionate, a seguito della realizzazione degli interventi formativi.

I tre momenti si sono susseguiti nel modo seguente:



- *baseline*, svolta all’inizio dell’anno scolastico e prima dell’avvio del periodo di formazione degli insegnanti sui temi dell’inclusione e sullo sviluppo di pratiche inclusive. Tale fase si è realizzata sia attraverso la somministrazione dei questionari di valutazione della qualità inclusiva per docenti e alunni; sia attraverso l’osservazione effettuata attraverso apposite check-list;
- *training*, all’inizio dell’anno scolastico 2018-2019 si è offerto (entro il primo bimestre), a seguito di un’attenta analisi delle necessità evidenziate durante la fase osservativa un corso di formazione ai docenti che, su base volontaria, hanno voluto approfondire il tema dell’inclusione e dello sviluppo di una didattica inclusiva per affrontare l’eterogeneità dei nuovi contesti scolastici alla luce delle vigenti normative. La formazione degli insegnanti si è articolata in due fasi. Nella fase iniziale ci si è proposti di promuovere una riflessione efficace sul problema, al fine di soffermarsi sulla sua rilevanza, così da individuare le linee organizzative dell’azione educativa. Nella seconda fase, contestualmente all’intervento si è proceduto con l’analisi delle pratiche didattiche, al fine di regolare e controllare il percorso.
- *data collection*, al termine dell’implementazione dei programmi educativi si è avviato, durante il secondo semestre, la fase di osservazione delle pratiche inclusive, di autovalutazione e di soddisfazione da parte dei docenti e degli allievi, attraverso appositi strumenti.

3.1 La sensibilizzazione dei docenti all’intervento

La prima azione dell’intervento è stata rivolta alla sensibilizzazione dei docenti che ha preso avvio all’inizio del mese di settembre 2018. Durante un incontro preliminare della durata di due ore con i docenti degli istituti coinvolti, è stato presentato il progetto; sono state esplicitate le finalità della ricerca, le modalità di realizzazione e le ricadute didattico-educative sugli alunni. Sono stati esposti i presupposti teorici e le motivazioni fondanti del progetto ed è stata esplicitata la valenza del concetto di inclusione in relazione alle nuove sfide educative che si pongono alla scuola di oggi.

Condividere e stabilire in accordo con gli insegnanti le strategie, gli obiettivi e le finalità più adeguate da utilizzare durante gli interventi formativi, ha permesso di creare un rapporto di collaborazione finalizzato a dare all’intervento non solo sostanzialità, ma soprattutto efficacia. Inoltre, la conoscenza che gli insegnanti hanno dei loro allievi è presupposto fondamentale per la progettazione di pratiche didattiche inclusive che siano centrate sugli stessi e, dunque, adeguate alle competenze possedute e orientate allo scopo del progetto stesso. La sensibilizzazione dei docenti all’iniziativa è stata necessaria per individuare il gruppo di docenti che avrebbe partecipato alla formazione successiva. Al termine dell’incontro di presentazione del progetto, gli insegnanti hanno dato liberamente la loro disponibilità a partecipare all’intervento formativo e a tutte le azioni successive ad esso.

3.2 Il percorso formativo

La formazione dei 24 insegnanti che hanno scelto di partecipare alla ricerca si è svolta da ottobre a dicembre 2018. Questa fase ha visto coinvolti i docenti, distinti per istituto comprensivo, in un incontro settimanale della durata di tre ore svolto in orario pomeridiano, per un totale di 10 incontri.



Gli interventi pianificati e realizzati per la formazione degli insegnanti partecipanti al progetto di ricerca hanno riguardato le seguenti tematiche: *la pedagogia speciale: lo stato dell'arte e le prospettive future; il quadro pedagogico e normativo; il concetto di inclusione e le caratteristiche degli ambienti scolastici inclusivi; chi sono gli alunni con BES?; strumenti e strategie per l'operalizzazione dell'intervento: rilevazione e valorizzazione; la personalizzazione; l'inclusività; il Profilo del docente inclusivo: corresponsabilizzazione curricolari versus delega al sostegno.*

L'esperienza di formazione si è articolata in due momenti: un primo momento, che ha permesso agli insegnanti di operare riflessioni e trarre suggerimenti utili a chiarire i contenuti e le metodologie da utilizzare; ed un secondo momento, organizzato in forma laboratoriale, in cui sono state progettate le pratiche didattiche inclusive da svolgere in classe.

Gli incontri hanno consentito la creazione di una base di lavoro comune con i docenti e lo sviluppo di una riflessione critica sulle strategie e sui materiali didattici da utilizzare. In questo modo si è realizzata non solo una condivisione di esperienze e di idee, ma anche una collaborazione, che è divenuta costante, con gli insegnanti nelle diverse situazioni di classe e che ha consentito a ciascun docente di essere, al tempo stesso, attore e ricercatore.

Gli interventi pianificati e realizzati per la formazione degli insegnanti partecipanti al progetto di ricerca sono riportati nel quadro successivo (Tabella 1).

| INCONTRI | CONTENUTI | OBIETTIVI |
|---------------------------------|--|---|
| Primo incontro (3 ore) | - Quadro introduttivo - La pedagogia speciale: lo stato dell'arte e le prospettive future - Quadro pedagogico - Quadro normativo | Conoscenza e comprensione delle principali funzioni della pedagogia speciale, il framework teorico e il quadro normativo nazionale ed internazionale |
| Secondo incontro (3 ore) | - Il concetto di inclusione; - Le caratteristiche degli ambienti scolastici inclusivi; - Gli strumenti e le risorse | Conoscenza e comprensione del concetto, delle teorie, degli strumenti e delle risorse per l'inclusione; Saper valutare le relazioni esistenti tra l'inclusione e gli ambienti educativi |
| Terzo incontro (3 ore) | - Chi sono gli alunni con BES? - Gli alunni con certificazione di disabilità; - Gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento e disturbi evolutivi specifici; - Gli alunni con svantaggio socio-economico, linguistico e culturale; | Essere in grado di riconoscere i bisogni educativi speciali per favorirne l'inclusione |
| Quarto incontro (3 ore) | - Strumenti per l'operalizzazione dell'intervento: - Diagnosi Funzionale; - Profilo Dinamico Funzionale; - Piano Educativo Individualizzato; - Piano Didattico Personalizzato; | Saper utilizzare ed applicare le conoscenze acquisite gli strumenti per l'intervento formativo inclusivo creando sinergie e collegamenti tra scuole, enti e istituzioni |
| Quinto incontro (3 ore) | - La gestione dei BES; - Rilevazione e valorizzazione delle risorse e delle opportunità, sia della scuola che dell'alunno con BES; | Essere capace di gestire i bisogni educativi speciali, riconoscendo e valorizzando le risorse degli alunni e della comunità scolastica |
| Sesto incontro (3 ore) | - Il concetto di personalizzazione; - Approccio integrato: "misure abilitative-compensativo-dispensative" e "facilitazione"; | Conoscenza e comprensione del costruito di personalizzazione; Saper utilizzare gli strumenti per la personalizzazione didattica |
| Settimo incontro (3 ore) | - Misure, strategie e strumenti per l'inclusione; - Tecnologie come risorsa inclusiva; | Essere in grado di attuare strategie e utilizzare strumenti per l'inclusione utilizzando le tecnologie per la didattica inclusiva |
| Ottavo incontro (3 ore) | Approcci metodologici: facilitazioni disciplinari, adattamento degli obiettivi curricolari e dei materiali didattici, approccio metacognitivo; | Saper progettare e adeguare azioni e risorse |



| INCONTRI | CONTENUTI | OBIETTIVI |
|-------------------------|--|--|
| Nono incontro (3 ore) | - Profilo del docente inclusivo; - Corresponsabilizzazione curricolari vs delega al sostegno; | Essere in grado di sviluppare nuove competenze e aggiornare quelle possedute per la promozione dell'inclusione |
| Decimo incontro (3 ore) | - Inclusività; - La diversità degli alunni come risorsa; - L' apprendimento nei gruppi cooperativi e la didattica laboratoriale. | Expertise nella promozione di una cultura della valutazione che sia rispondente alla persona nel rispetto della normativa vigente. |

Tabella 1: Sintesi pianificazione per contenuti e obiettivi degli incontri della formazione dei docenti

Il metodo più efficace per aggiornare gli insegnanti consiste nel lavorare insieme a loro, in modo continuo, per far sperimentare loro che i risultati della ricerca possono offrire risposte concrete a reali bisogni professionali (Belvis, Pineda, Armengol & Moreno, 2013; Pedone, 2016). Seguendo questa convinzione abbiamo deciso di svolgere l'attività di formazione offrendo ai docenti occasioni-stimolo che potessero aiutarli a riflettere sui problemi educativi e scolastici, utilizzando una strategia di autoformazione; non si è inteso fornire ricette uniche e valide per tutti, né offrire risposte e soluzioni immediate; l'ottica della riflessione e della consapevolezza nelle azioni di ricerca ha pervaso tutto l'intervento.

Questo perché le azioni che gli insegnanti realizzano si basano su una logica di flessibilità e di adattamento, di riaggiustamento continuo che sfruttano la riflessività nell'azione. Lo stesso Schön (2006) distingue due tipi di azione riflessiva: riflessione in azione (*reflection in action*), che consiste nel mettere a fuoco il problema percepito evitando per quanto possibile quelle semplificazioni che impediscono di coglierne tutta la complessità; la riflessione sull'azione (*reflection on action*) che si ha quando ci si interroga sul come è accaduta l'azione, ma anche sulle ragioni che l'hanno generata e sulle conseguenze che ha avuto o che potrebbe produrre.

4. Destinatari

La ricerca si è svolta nella provincia di Palermo, capoluogo e primo territorio della regione Sicilia per dimensione numerica e diffusione delle istituzioni scolastiche¹.

È noto che nella ricerca e nella pratica educativa sia necessario fondare gli interventi su una conoscenza valida e attendibile dei docenti, degli allievi e dei contesti in cui si opera. Pertanto nella fase preliminare, propedeutica all'azione sperimentale vera e propria, è stata effettuata una attenta ricognizione di informazioni sull'ambiente scolastico in cui ci si accingeva ad operare, con particolare riferimento alle caratteristiche dei contesti, sia delle scuole (pocanzi presentate) sia degli attori in esse agenti: docenti ed alunni.

Si è deciso di circoscrivere il campo dell'indagine alla scuola primaria di tre istituti comprensivi: due di Palermo e una della provincia. Questa scelta è stata fatta dato che, il tema d'indagine complesso, richiedeva un piano di ricerca e formazione elaborato e di collaborazione continuativa tra il gruppo di ricerca e i docenti, nonché l'utilizzo di molteplici strumenti, pertanto la costruzione del campione è avvenuta in modo non probabilistico e i dati emersi non hanno pretesa di generalizzazione.

1 Secondo i dati dell'Ufficio Scolastico Regionale Sicilia (MIUR - Ufficio Scolastico per la Sicilia, 2016).



È rilevante osservare che le scuole protagoniste della ricerca presentano una grande varietà di bisogni educativi speciali e sono collocate in contesti difficili, causati da diversità culturali, differenze linguistiche ed economiche, che espongono gli alunni a rischio di isolamento sociale, discriminazione, povertà e conseguente basso livello di scolarizzazione. Si è scelto di lavorare con queste realtà proprio per favorire e promuovere l'inclusione attraverso l'intervento messo in atto.

Nella ricerca sono state coinvolte 14 classi (5 prime, 2 seconde, 2 terze, 3 quarte, 2 quinte), per un totale di 257 alunni e 24 docenti. La distribuzione della popolazione coinvolta nella ricerca è riassunta nella tabella 2.

| Scuole coinvolte | Popolazione docente | | | Popolazione alunni | | | | |
|------------------|---------------------|-----------|----------|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | Totale | F | M | Prime | Seconde | Terza | Quarta | Quinta |
| Palermo 1 | 7 | 7 | 0 | 42 | | 19 | | |
| Palermo 2 | 8 | 7 | 1 | | 33 | | 38 | 21 |
| Provincia | 9 | 9 | 0 | 44 | | 23 | 21 | 16 |
| Totale | 24 | 23 | 1 | 86 | 33 | 52 | 59 | 37 |

Tabella 2: Popolazione coinvolta nell'indagine per ciascun istituto

L'analisi delle caratteristiche demografiche della popolazione docente di riferimento mostra una forte convergenza con i dati delle rilevazioni internazionali e nazionali, sia per quanto riguarda i tassi di femminilizzazione, alti nelle scuole del primo ciclo come avviene anche nei Paesi OCSE, sia per quanto riguarda la distribuzione della popolazione tra le fasce di età, che vede concentrarsi nelle classi di età 45-55 anni percentuali di docenti che variano tra il 70 e l'80%.

La popolazione studentesca coinvolta nella ricerca è di 257 alunni della scuola primaria, di cui 86 frequentanti la prima classe, 33 la seconda classe, 42 la terza classe, 59 la quarta classe e 37 la classe quinta (Tabella 2).

Gli alunni con bisogni educativi speciali² rappresentano quasi il 16% della popolazione scolastica totale (257 studenti), come evidenziato nella Tabella 3.

| Istituti scolastici coinvolti | Prime | | Seconde | | Terza | | Quarta | | Quinta | | % alunni con BES |
|-------------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|------------------|
| | Tot. | BES | Tot. | BES | Tot. | BES | Tot. | BES | Tot. | BES | |
| Palermo 1 | 42 | 6 | | | 19 | 4 | | | | | 16,39 |
| Palermo 2 | | | 33 | 9 | | | 38 | 3 | 21 | 7 | 20,65 |
| Provincia | 44 | 6 | | | 23 | 1 | 21 | 1 | 16 | 4 | 11,54 |
| Totale | 86 | 12 | 33 | 9 | 42 | 5 | 59 | 4 | 37 | 11 | 15,95 |

Tabella 3: Distribuzione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali per il totale e in ciascuna scuola

2 Con bisogni educativi speciali si intende la macrocategoria, in relazione alle categorie proposte dall'OCSE (2000-2007), riconosciuta dalle recenti normative italiane, che include tutti gli alunni con disabilità (L.104/92 e successive modifiche), disturbi specifici dell'apprendimento (L.170/2010 e successive) e svantaggio socio-culturale (D.M. 27/12/2012 e successivi).



5. Strumenti

Per monitorare il percorso sono stati utilizzati i seguenti strumenti di rilevazione (sintetizzati in Tabella 4):

- Il Questionario per l'autovalutazione dell'insegnante e la rilevazione della qualità inclusiva della scuola (Ferrara, 2016), utilizzato sia come pre che post test per i docenti;
- Il Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive (Ferrara & Pedone, 2018);
- due Check-list di osservazione, una rivolta al docente l'altra agli alunni;
- due schede, la prima per la raccolta delle pratiche didattiche inclusive, la seconda per l'analisi delle stesse pratiche didattiche inclusive.

| Strumento | Quando | Obiettivi |
|---|---|--|
| Questionario (Ferrara, 2016) | Prima dell'intervento formativo Al termine dell'intervento formativo | Monitoraggio della qualità inclusiva attraverso l'autovalutazione da parte del docente. |
| Questionario (Ferrara & Pedone, 2018) | Prima dell'intervento formativo Al termine dell'intervento formativo | Monitoraggio della qualità inclusiva percepita dagli alunni al termine della pratica didattica. |
| Check-list | Durante l'intervento formativo | Osservazione delle azioni messe in atto nel processo di insegnamento-apprendimento da entrambe gli attori coinvolti. |
| Scheda raccolta delle pratiche didattiche inclusive | Prima dell'intervento formativo | Descrivere le pratiche didattiche promuovendo azioni di riflessività. |
| Scheda di analisi pratiche didattiche inclusive | Al termine dell'intervento formativo | Analizzare le pratiche didattiche promuovendo azioni di valutazione e riflessività. |

Tabella 4: Strumenti, tempi e obiettivo di valutazione

Nella progettazione dell'osservazione, per non perdersi nella vastità dei possibili aspetti di interesse, si è ritenuto di selezionare gli elementi verso i quali l'osservatore avrebbe dovuto focalizzare l'attenzione attraverso la redazione di apposite check-list (Marshall, & Rossman, 2014; Berg, 2007). L'osservazione è stata di tipo non partecipante e in coppia; i due osservatori hanno assistito contemporaneamente alle lezioni e registrato in modo indipendente le informazioni: il primo si è dedicato all'osservazione dei comportamenti dell'insegnanti, il secondo ai comportamenti degli alunni utilizzando i descrittori desunti dagli strumenti (le check-list) volti alla rilevazione della qualità inclusiva. L'osservazione delle pratiche didattiche in aula è stata presentata come un'utile tecnica di raccolta dati per la ricerca, non giudicante, basata sull'uso di griglie di osservazione di taglio qualitativo e fondata sull'approccio dell'analisi di pratiche (Laneve, 2005; Damiano, 2006; Mortari, 2010; Tacconi, 2011). Lo scopo è quello di rilevare il reale, cioè quello che gli insegnanti sviluppano nella loro quotidiana esperienza e il senso che essi stessi danno a tale pratica senza l'attribuzione di un giudizio esterno ma come frutto di una riflessione condivisa.

La scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive è articolata in cinque sezioni: informativa, cornice progettuale, realizzazione della pratica, valutazione dei



risultati e narrazione della pratica didattica. Ogni sezione è stata corredata di domande guida e spiegazioni per la compilazione del campo.

La scheda di analisi delle pratiche didattiche inclusive si propone come uno strumento di approfondimento volto alla valutazione attenta e accurata delle pratiche didattiche rilevate. Il fine della scheda di analisi è quello di porre in evidenza attraverso l'esame e il vaglio degli elementi caratterizzanti, un'analisi didattica realmente inclusiva. Sono state individuate tre dimensioni, suddivise in criteri ripartiti attraverso l'utilizzo di indicatori come utili elementi di osservabilità. La prima dimensione individuata è relativa alla progettazione delle pratiche didattiche, la seconda dimensione è relativa al coordinamento dell'apprendimento, infine la terza relativa alla valorizzazione e alla realizzazione dell'inclusione. Per ciascuno degli indicatori si è richiesto a tre valutatori esperti esterni, che ricevevano le schede di raccolta delle pratiche separatamente e in forma anonima, di avviare un'analisi attribuendo un punteggio da 0 ad 1 in relazione all'assenza, alla presenza o alla parziale presenza di una adeguata esposizione dello stesso. I punteggi raccolti per ciascuna dimensione sono stati sommati al fine di individuare l'effettiva bontà della pratica didattica. Per l'analisi delle pratiche raccolte è stata scelta la metodologia proposta da Miles e Huberman (1994). Sono stati realizzati i seguenti passaggi da parte del ricercatore: lettura generale delle pratiche didattiche inclusive prodotte dagli insegnanti, per individuare i temi ricorrenti o trasversali; selezione delle unità di analisi e compressione dei dati in categorie secondo i criteri di esaustività, mutua esclusività e pertinenza; confronto tra le letture autonome di più valutatori per verificare la coerenza tra le varie attribuzioni; conteggio delle frequenze per scoprire la rilevanza delle ricorrenze.

6. La scelta del piano sperimentale

L'intervento sperimentale è stato realizzato secondo un disegno con un piano quasi sperimentale a gruppo unico.

Il piano sperimentale utilizzato è stato definito "quasi sperimentale" poiché il campione non è rappresentativo della popolazione di riferimento e non possiamo sapere fino a che punto i cambiamenti rilevati nella variabile dipendente siano stati effetto della variabile indipendente o siano stati provocati da variabili parassite (maturazione dei soggetti, storia, somministrazione delle prove). Si è fatto ricorso al disegno sperimentale con un solo gruppo per ovviare alle difficoltà che si incontrano in una situazione educativa strutturata, quando si vuole costruire un gruppo di controllo equivalente a quello sperimentale.

L'utilizzo del piano quasi sperimentale³ con gruppo unico prevede una rilevazione iniziale e una finale: effettuando la prima misurazione della variabile dipendente nel periodo che precede l'attività formativa (per evidenziare la tendenza di base del gruppo), misurazioni successive vengono ripetute durante lo svolgimento dell'azione formativa (per conoscere la stabilità degli effetti della formazione).

Dal confronto tra queste si ottiene la rilevazione dei miglioramenti rispetto al

3 Lo schema del disegno utilizzato si può scrivere in questo modo, tenendo presente che la situazione finale di una fase coincide con quella iniziale della successiva: fase1: Si1—Fo—Sf1—C1; fase2: Si2—Fe—Sf2—C2; fase3: Si3—Fo—Sf3—C3.



punto di partenza, si ha un'idea dell'avvenuto cambiamento cogliendo la significatività statistica del fenomeno osservato (Zanniello, 2003; Benvenuto, 2015).

La prima rilevazione si è compiuta a settembre 2018, mediante i questionari sulla qualità inclusiva della scuola, in questa fase dopo aver effettuato la valutazione della situazione iniziale mediante gli strumenti di valutazione si è lasciato agire fino a fine ottobre 2018 il fattore ordinario. Contemporaneamente è stato avviato il percorso formativo con i docenti, al termine del quale si è introdotto il fattore sperimentale, ovvero le attività per la promozione dell'inclusione, che sono state provate col medesimo gruppo, divenuto adesso gruppo sperimentale.

Da novembre 2018 a maggio 2019, i docenti confrontandosi con il ricercatore hanno costruito pratiche didattiche in un'ottica inclusiva, si è fatto così agire il fattore sperimentale, al termine del quale sono state nuovamente proposte al gruppo i questionari, utilizzati adesso come post-test, con i quali si è rilevata la qualità inclusiva dei prodotti realizzati.

Il disegno con gruppo unico ha consentito di raccogliere dati e informazioni più dettagliate sui processi attivati e sugli attori, di seguire e definire in modo più analitico il percorso, le pratiche didattiche, in termini di attività e le azioni effettivamente progettate e realizzate. L'attenzione e le rivelazioni effettuate si sono concentrate in modo considerevole sulla fase d'azione del fattore sperimentale. A conclusione di ogni singola pratica didattica, infatti, si è proceduto con la rilevazione (attraverso la seconda parte del questionario per gli alunni) della percezione degli alunni sulla qualità inclusiva delle pratiche didattiche a loro proposte dai docenti; i risultati effettivamente conseguiti nelle varie tappe progressive sono stati momento di riflessione per il docente in merito al proprio agire e per il ricercatore per valutare l'azione inclusiva.

È essenziale cogliere con esattezza questi risultati sia per verificare obiettivamente ciò che hanno prodotto determinati interventi, ma anche in vista di una rimodulazione della pratica didattica.

Per mettere in relazione quanto dichiarato al momento della progettazione con l'azione effettiva compiuta dai docenti durante la realizzazione degli interventi, sono stati descritti e annotati sinteticamente i comportamenti agiti dall'insegnante e i comportamenti degli alunni attraverso l'osservazione tramite check-list. Senza dubbio, tali annotazioni propongono in tutta la loro concretezza le attività e i comportamenti agiti nel processo di insegnamento/apprendimento.

7. L'analisi dei risultati

L'analisi dei dati raccolti ha consentito di descrivere le caratteristiche delle istituzioni scolastiche e di stabilire interessanti relazioni, nella fase successiva della ricerca, con i risultati ottenuti da docenti e alunni. Nello specifico, in una prima fase dell'analisi dei dati, sono stati analizzati i punteggi dei questionari di valutazione della qualità inclusiva prima del percorso formativo, somministrati a docenti e alunni nel settembre 2018, in un secondo momento sono state individuate le corrispondenze sugli stessi fattori a distanza di mesi, dopo il percorso formativo e la realizzazione delle pratiche attraverso gli stessi strumenti e sullo stesso campione.



7.1 Docenti

Lo scoring dei risultati ha consentito di ottenere in ciascuna batteria del questionario e per ciascun docente, un valore riconducibile, attraverso la conversione effettuata.

Attraverso la comparazione tra le due somministrazioni dello strumento (Figura 1) è possibile determinarne i cambiamenti intercorsi.

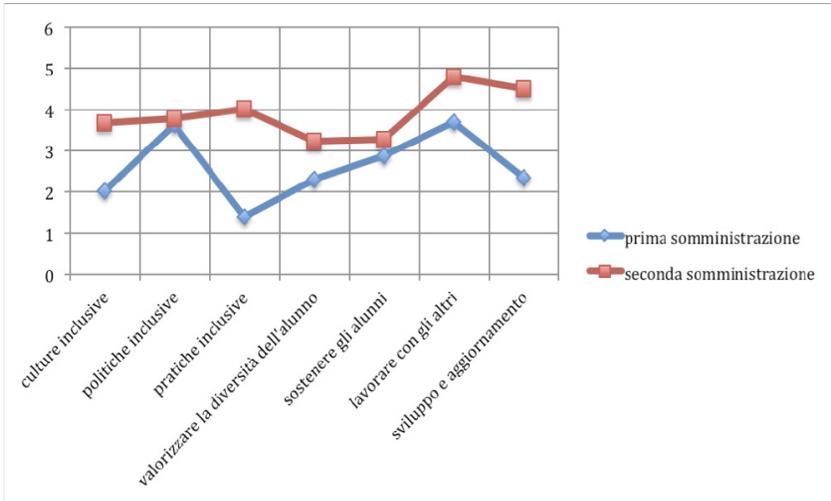


Figura 1: Confronto risultati prima e seconda somministrazione

In particolare si è evidenziato un accrescimento delle competenze soprattutto nello sviluppo di culture inclusive e nella creazione di pratiche didattiche inclusive, con un aumento rispettivo del 49,5% e del 78,6% dichiarato. L'unica area che ha riscontrato un aumento statisticamente poco rilevante è quella della produzione di politiche inclusive (4,5%), che richiederebbe, per essere rilevato con maggiore precisione un ampliamento dei tempi della sperimentazione e il coinvolgimento della totalità dei docenti dell'istituzione scolastica. L'analisi volta alla rilevazione delle aree valorizzare la diversità dell'alunno (28,2%), sostenere gli alunni (12%), lavorare con gli altri (33%), sviluppo e aggiornamento professionale (64,8%) evidenziano un riscontro positivo ed aumenti significativi.

L'aumento è stato rilevato attraverso il confronto pre-post somministrazione, attraverso un t-test di confronto di medie per campione unico, usato per confrontare la media di un campione di cui abbiamo i dati grezzi (prima somministrazione) con un'altra media (seconda somministrazione), analizzati con il software statistico SPSS.

Il riscontro dell'aumento delle competenze è stato inoltre sottolineato dai dati raccolti attraverso il "Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive", somministrato agli alunni dei docenti coinvolti. Anche attraverso questo strumento i dati, elaborati statisticamente attraverso un confronto tra le medie, hanno messo in luce un aumento significativo della qualità inclusiva delle pratiche dei docenti.



7.1.1 Domande aperte

Per capire la forza delle opinioni espresse nelle risposte aperte del “Questionario per l’autovalutazione dell’insegnante e la rilevazione della qualità inclusiva della scuola”, sono stati analizzati i cluster dei concetti utilizzati con maggior frequenza dai docenti e si è proceduto ad un’ulteriore analisi di tipo qualitativo, delle 5 risposte aperte presenti nel questionario, condotta attraverso il software Atlas.ti.

I docenti hanno espresso un’immagine riflessa del concetto di inclusione e molto realistica, essi attribuiscono al termine tale accezione: «rispettare le necessità e le esigenze di tutti, progettando adeguati ambienti di apprendimento e attività in modo da rendere attiva la partecipazione alla vita di classe da parte di ciascun allievo» e «la capacità di creare un ambiente favorevole in grado di rimuovere gli ostacoli che impediscono una piena partecipazione alla vita sociale».

Allo stesso modo ritengono che «la didattica inclusiva ha diversi punti di forza: innanzitutto favorisce un apprendimento ottimale per ogni singolo alunno e dà ampio spazio allo sviluppo di altre abilità come il rispetto dell’altro, la propensione al lavoro di squadra, sviluppo dell’autostima e capacità di problem solving», inoltre asseriscono che «con la didattica inclusiva si riesce a promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, si incoraggia l’apprendimento collaborativo, si valorizzano le esperienze e le conoscenze degli alunni, si favorisce l’esplorazione e la scoperta, si attuano interventi adeguati nei riguardi delle diversità», nonché «la capacità di aumentare il benessere e i livelli di apprendimento dell’intera classe favorendo la personalizzazione dell’apprendimento e la valorizzazione della persona».

I docenti hanno dimostrato anche un gran pragmatismo nel rilevare che la didattica inclusiva non ha di per sé dei punti di debolezza, ma che problematiche possono insorgere nella sua realizzazione ove non adeguatamente supportata e fortemente voluta; infatti dichiarano che «la didattica inclusiva non ha punti di debolezza ma richiede un’attenta preparazione e un notevole impegno da parte dei docenti che intendono metterla in atto quotidianamente» e, inoltre, che «la mancanza di strutture idonee, la numerosità delle classi e la mancanza di professionalità di alcuni docenti curricolari» spesso possono essere la reale causa della mancata realizzazione di una didattica pienamente inclusiva.

Interessanti sono inoltre le risposte prodotte invece sul proprio contesto attraverso gli item “Le tre cose che mi piacciono di più della mia scuola” e “Le tre cose che vorrei cambiare della mia scuola”. L’analisi delle risposte al primo item, ha restituito, in gran parte, la percezione di un ambiente scolastico stimolante e sereno. I concetti cui i docenti fanno maggiormente ricorso sono indicati preminentemente dai termini: «*collaborazione/condivisione/partecipazione* (tra colleghi, con il dirigente scolastico e con le famiglie); *relazioni/rispetto*; *ascolto/accoglienza*; *attenzione ai bisogni educativi speciali*; *formazione continua/professionale*».

Quasi tutti i docenti hanno descritto un quadro di buone relazioni con i colleghi in relazione all’organizzazione e alla progettazione delle azioni didattiche. Non è un caso che i termini *collaborazione*, *condivisione* e *partecipazione* spesso usati come sinonimi sono stati inseriti in quasi in tutte le risposte pervenute, spesso affiancate ai termini colleghi, dirigente scolastico e famiglie.

Tra i concetti positivi ricorrenti, con riferimento agli studenti, si riscontra una quasi totalità delle risposte utilizzanti i termini *ascolto* e *accoglienza*, ma anche *relazione* e *rispetto* dimostrando l’attenzione che la scuola riserva agli alunni, mettendo



spesso in risalto l'attenzione che essa offre ai bisogni educativi speciali e l'apprezzamento per i tentativi di inclusione che si propone di attuare.

Non meno rilevanti sono stati i riferimenti anche alle possibilità che la scuola offre in termini di formazione professionale, destinando attenzione e risorse alle attività di formazione permanente e continua in relazione alle esigenze del contesto reale. Tuttavia, le realtà scolastiche non sono prive di problemi, in particolare, con riferimento alla personalizzazione dei percorsi e, in generale, alla coerenza progettuale.

Dal versante delle opinioni critiche, "Le tre cose che vorrei cambiare della mia scuola" sono due le variabili principali emerse, la prima in riferimento alla struttura organizzativa, logistica e delle infrastrutture, ricorrenti sono i termini *orario, arredi, struttura, spazi, strumenti, risorse*; più rilevante sembrano invece le rilevazioni critiche sull'aspetto gestionale della classe: in tale senso sono spesso adoperati i termini *la composizione delle classi, la numerosità della classe, la formazione di classi più omogenee*. I docenti percepiscono dunque che sul versante della dotazione strutturale e infrastrutturale le scuole sono spesso carenti negli spazi e nelle risorse materiali messe a loro disposizione, ma ancora più marcata è la ridondanza circa l'eccessivo numero di alunni che richiede loro di attivare un numero maggiore di relazioni e personalizzazioni; per favorire il processo di insegnamento/apprendimento riterrebbero idoneo limitare in termini numerici gli alunni piuttosto che non riuscire a rispondere a tutte le loro esigenze.

7.2 Alunni

L'analisi dei dati del questionario rivolto agli alunni, consente di determinare i risultati raggiunti. Lo scoring dei risultati, mostra la distribuzione dei valori delle sei dimensioni (Figura 2) attraverso il confronto delle differenze al termine delle attività di ricerca.

In particolare si è evidenziato un accrescimento riconosciuto dagli allievi relativamente allo sviluppo di culture inclusive e alla promozione di politiche inclusive, con un aumento rispettivo del 41,1% e del 35,4%. L'area che ha riscontrato un aumento⁴ statisticamente significativo pari all'80,4% è quella relativa alla creazione di pratiche didattiche inclusive che evidenzia un miglioramento esemplare. L'analisi volta alla rilevazione delle aree sostegno agli alunni (52,8%), elementi di inclusività dell'azione didattica (54%) e lavorare con gli altri (44,1%) evidenziano un riscontro positivo ed aumenti significativi.

4 L'aumento è stato rilevato attraverso il confronto pre-post somministrazione, attraverso un t-test di confronto di medie per campione unico, usato per confrontare la media di un campione di cui abbiamo i dati grezzi (prima somministrazione) con un'altra media (seconda somministrazione), analizzati con il software statistico SPSS.

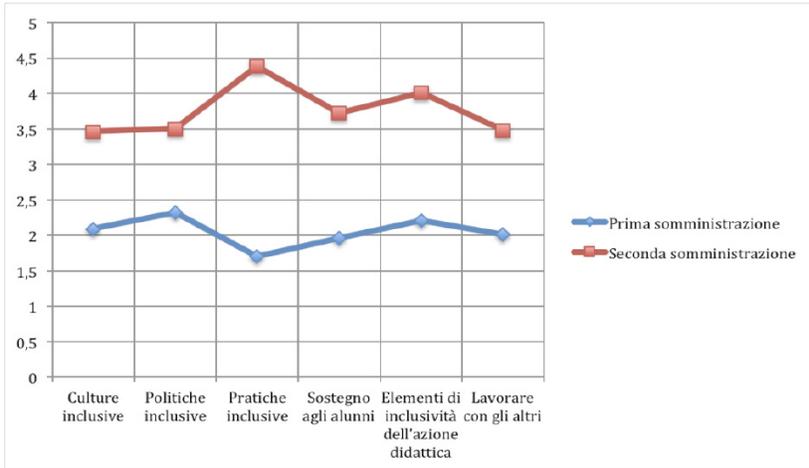


Figura 2: Confronto risultati prima e seconda somministrazione

Tale analisi, induce a riflettere inevitabilmente sui contesti territoriali di questi istituti e non sembra casuale che i punteggi di inclusione siano organizzati secondo una classifica che fa corrispondere a contesti difficili, con un basso livello socio-economico e culturale, una minore qualità inclusiva. Va però altrettanto sottolineato come l'aumento ottenuto dalle istituzioni scolastiche permette di evidenziare come l'inclusione possa essere sviluppata in tutti i contesti intervenendo sui fattori che la ostacolano attraverso i docenti.

8. La costruzione delle pratiche didattiche per la promozione dell'inclusione

Lo scopo di una pratica didattica è quello di sviluppare un progetto educativo rivolto a tutti, che sappia accogliere il bisogno educativo, speciale e non, di ciascuno offrendo agli studenti occasioni di crescita per il raggiungimento del proprio massimo potenziale, una partecipazione attiva e un'interazione sociale e prosociale. In tal modo l'inclusione diviene strumento di equità e ammortizzatore sociale ed educativo efficace.

È alla luce di tale principio che si è strutturato il percorso qui proposto, limitatamente ad una ricerca rivolta ad un contesto specifico che è proprio quello della scuola primaria. Il percorso, già presentato, ha permesso la costruzione e la messa in opera di pratiche didattiche inclusive rivolte alla popolazione scolastica di riferimento. Le 24 docenti, delle tre scuole coinvolte, hanno progettato 58 pratiche didattiche⁵. Gli interventi educativi hanno coinvolto gli alunni di 14 classi, seguendo

5 Per motivi di spazio si invita coloro che volessero consultare i materiali per esse prodotte e le altre pratiche didattiche inclusive a contattarci attraverso il seguente indirizzo mail: gabriella.ferrara@unipa.it



l'ordinaria programmazione didattica a prescindere dalla disciplina, ma articolandosi in relazione ai bisogni educativi della classe nel complesso e di ciascun allievo.

Le attività hanno avuto una durata variabile in relazione alla classe e all'argomento trattato, lo stesso vale per tutti gli elementi costitutivi della pratica. Le attività ideate e strutturate dai docenti da ciascun istituto sono state attuate e, dunque, sperimentate all'interno della scuola stessa; tutte le pratiche sono state rappresentate attraverso la "Scheda di raccolta delle pratiche didattiche inclusive", osservate attraverso le check-list e valutate dagli studenti attraverso la seconda macroarea del "Questionario per la rilevazione della qualità inclusiva della scuola e delle pratiche inclusive".

8.1 La validazione delle pratiche didattiche inclusive

Il periodo necessario per tutta la validazione delle pratiche raccolte è stato di nove mesi, da ottobre 2018 a giugno 2019.

La creazione delle pratiche e la raccolta delle stesse, è avvenuta utilizzando la piattaforma *google documents* e direttamente presso le scuole mentre per le procedure di analisi qualitativa ci si è avvalsi degli strumenti predisposti, validati e precedentemente presentati: la scheda di analisi delle pratiche, le check-list per l'osservazione e la seconda macroarea del questionario di rilevazione della qualità inclusiva per gli alunni.

Si è proceduto poi a validare e dare coerenza ai materiali raccolti mediante il processo di triangolazione⁶ dei dati, di triangolazione di metodo e di triangolazione dei ricercatori.

Nel primo caso, l'arco temporale di raccolta di tutti i materiali è stato di nove mesi, i luoghi in cui tale raccolta è avvenuta sono stati i tre istituti coinvolti. Nel secondo caso, gli strumenti utilizzati sono stati molteplici: la scheda di analisi delle pratiche, le check-list per l'osservazione e la seconda macroarea del questionario di rilevazione della qualità inclusiva per gli alunni. Nel terzo caso le osservazioni attraverso le check-list e le misurazioni attraverso la scheda di analisi delle pratiche didattiche sono state condotte da più soggetti (2 osservazioni e 4 analisi indipendenti per ciascuna pratica).

Sulla base della triangolazione dei risultati è possibile affermare che delle 58 pratiche didattiche raccolte, 30 hanno ottenuto una valutazione soddisfacente e sono entrate a far parte di un Repository di buone pratiche inclusive condivise dai 24 docenti partecipanti alla ricerca.

6 La triangolazione è un processo di validità degli asserti prodotti, che opera attraverso quattro forme: «[...] a) triangolazione dei dati, ossia il ricercatore rileva dati relativi agli stessi fattori in tempi, contesti e situazioni differenti (in cui egli ipotizza che tali fattori non debbano variare); se tutti i dati rilevati portano sostanzialmente alle stesse conclusioni allora sono dati validi; b) triangolazione di metodo, quando più metodi di indagine e più tecniche di raccolta dei dati vengono utilizzate contemporaneamente o di seguito per rilevare gli stessi dati o dati che si suppone non varino; se i dati raccolti portano alle stesse conclusioni i metodi e le tecniche utilizzate si possono considerare validi; c) triangolazione dei ricercatori, ossia più ricercatori studiano gli stessi fenomeni, utilizzando gli stessi metodi, le stesse tecniche e lo stesso quadro teorico di partenza; se i ricercatori giungono alle stesse conclusioni allora il processo di ricerca associato al singolo ricercatore si può considerare valido; d) triangolazione della teoria, ossia ricercatori con quadri teorici e punti di vista diversi esaminano gli stessi fenomeni; se le conclusioni a cui giungono sono le stesse allora il quadro teorico del ricercatore può considerarsi valido» (Trincherò, 2002).



9. Discussione dei risultati

La ricerca svolta ha permesso agli insegnanti di conoscere ed affrontare il costrutto di inclusione, in un'ottica di tipo educativo e applicativo fornendo ai docenti strumenti e materiali da applicare in classe per la realizzazione delle pratiche didattiche.

La strutturazione delle pratiche ha consentito di tenere maggiormente in considerazione i bisogni educativi soprattutto di quei bambini che si trovano in condizioni di maggiore fragilità, considerando anche le loro caratteristiche temperamentali, contestuali o familiari; favorendo e promuovendo l'inclusione dei bambini a rischio di isolamento sociale, di discriminazione e di dispersione scolastica.

Le pratiche didattiche sono state progettate al fine di sostenere i bambini esposti a rischio di disagio sociale e dispersione scolastica, a causa delle condizioni socio-economiche e dei contesti culturali di appartenenza, e per favorire l'inclusione dei bambini con bisogni educativi speciali, che possono sperimentare situazioni di discriminazione o insuccessi scolastici, e per sostenere i percorsi educativi di tutti gli alunni.

Alla luce di quanto descritto, ci sembra di poter affermare che le attività realizzate hanno consentito di promuovere lo sviluppo dell'inclusione scolastica di qualità, la crescita professionale dei docenti in servizio e in formazione, nonché l'incremento della qualità inclusiva delle realtà scolastiche e dell'inclusione per ciascun alunno.

Le conclusioni dedotte, essendo basate su un campione non rappresentativo e non probabilistico, non consentono di operare indebite generalizzazioni. Si deve, inoltre tenere presente la possibilità che, oltre alle attività, possono aver influito miglioramenti osservati nel gruppo anche altre variabili non controllate.

In relazione al problema dell'estensibilità dei risultati ottenuti facciamo notare che la ricerca andrebbe ripetuta su un'ampia varietà di gruppi eterogenei per caratteristiche e contesti; è pur vero che la ripetizione delle attività svolte in gruppo con le caratteristiche analoghe al nostro ha buone possibilità di riuscita.

10. Conclusioni

Alla scuola spetta il compito di condurre i propri allievi ad acquisire le competenze necessarie ad affrontare, fronteggiare e superare le esperienze che incontreranno nei diversi contesti e situazioni di vita, per fare questo la sua azione deve rivolgersi a tutti, investendo su ciascuno risorse e professionalità. Spetta all'istituzione scolastica la funzione di garantire all'alunno, fin dai primi anni del suo processo evolutivo, adeguate ed efficaci risorse professionali ed ambientali, per far sì che si sviluppino atteggiamenti equi ed accoglienti per promuovere nelle scuole ambienti inclusivi.

La progettazione ed il monitoraggio del lavoro con gli insegnanti hanno permesso di rendere protagonisti i docenti stessi, piuttosto che i ricercatori, e di adeguare le attività alle caratteristiche degli alunni. I mutamenti hanno trovato riconoscimento e apprezzamento in chi li ha realizzati e in chi ne ha beneficiato.

I risultati ottenuti sono di certo positivi e incoraggianti, ma non possiamo non considerare che ottenere dei cambiamenti è relativamente più facile che mantenerli; è più complesso trasformare tali cambiamenti in apprendimenti stabili nel tempo se non si propongono periodicamente momenti di riflessione e promozione delle competenze per i docenti e attività di monitoraggio delle azioni didattiche.



La progettazione e la realizzazione delle pratiche ha incontrato momenti e aspetti di criticità rispetto all'inclusione ma anche all'organizzazione dell'istituzione scolastica

La scelta di proporre attività che mirano al raggiungimento di obiettivi personalizzati molto diversi da quelli della classe, ma integrandoli in quelli della classe se non supportata rischia di generare conflitti e rallentamenti nel raggiungimento di obiettivi più generali se non accompagnati da una riflessione complessiva. Inoltre se i docenti non accompagnano questa scelta con una riflessione sui rischi può generare, più che esperienze inclusive possono generarsi sporadici esempi che creano discontinuità e difformità, la mancata progettazione di correttivi che li riducano, fanno aumentare le probabilità che si avviino forme di micro-esclusione sono elevate.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (ed.). (2000). *Formazione e organizzazione nella scuola dell'autonomia*. Milano: Guerini.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Belvis, E., Pineda, P., Armengol, C., & Moreno, V. (2013). Evaluation of reflective practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 279-292.
- Berg, B.L. (2007). *Qualitative research method for the social science*. Boston: Mass, Allyn & Bacon.
- Bocci, F. (2018). L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies. In D. Goodley, S. D'Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, F. Bocci, A. D Marra, R. Medeghini, (Eds.), *Disability Studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 141-172). Trento: Erickson.
- Booth, T. (2000). Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda?. In D. Armstrong, F. Armstrong & L. Barton (Eds.), *Inclusive Education Policy, Contexts and Comparative Perspectives* (pp. 78-98). London: Davis Fulton Publisher.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Il nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? In T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (Eds.), *Developing inclusive teacher education* (pp. 9-22). London: Routledge.
- Cottini L. & Morganti A. (2015). *Evidence-Based Education e Pedagogia Speciale*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., & Zoletto, D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re*, 16 (2), 65-87.
- D'Alessio, S., Medeghini, R., Vadalà, G., & Bocci, F. (2015). L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia. In R. Vianello & S. Di Nuovo (Eds.), *Quale scuola inclusiva in Italia. Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca* (pp. 151-179). Trento: Erickson.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Dovigo, F., & Pedone, F. (Eds.). (2019). *I bisogni educativi speciali. Una guida critica per insegnanti*. Roma: Carocci.
- Ferrara, G. (2016). La qualità inclusiva della scuola e le competenze dell'insegnante: uno strumento di rilevazione. *FORM@RE*, 16 (3), 5-19.
- Hall, J. (1996). Integration, inclusion: What does it all mean? In J. Coupe O'Kane & J. Goldbart (Eds.), *Whose choice: Contentious issues for those working with people with learning difficulties?* London: David Fulton.



- Laneve, C. (2005). *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Marshall, C., & Rossman, G.B. (2014). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- MIUR – Ufficio Scolastico per la Sicilia. (2016). *La scuola in Sicilia. Documentazione - A.S. 2015/2016*. Ufficio Scolastico per la Sicilia. Disponibile in: <http://oldsite.usr.sicilia.it/publicazioni/lascuolainsicilia/2015-2016/files/assets/common/downloads/publication.pdf>. [Visionato in data 28 Luglio 2017]
- Mortari, L. (ed.). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano: Bruno Mondadori.
- OCSE. (2000). *Special needs education: statistics and indicators*. Paris: OCSE publication. Disponibile in: <http://www.oecd.org/edu/innovationeducation/specialeducationneeds-statisticsandindicators.htm>.
- OCSE. (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*. Parigi: OCSE publication.
- OCSE. (2017). *Education at a Glance 2017*. Parigi: OCSE publication.
- Schön, D.A. (2006). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Pedone, F. (2016). La rubrica per promuovere l'autovalutazione degli insegnanti. *Form@re*, 16(2).
- Pedone, F. (2019). La formazione degli insegnanti in prospettiva inclusiva: tra sfide e opportunità. In F. Dovigo, & F. Pedone (a cura di), *I Bisogni Educativi Speciali. Una guida critica per insegnanti* (pp. 39-66). Roma: Carocci.
- Pedone, F. & Ferrara, G. (2018). L'inclusione vista dagli alunni: costruzione e validazione del questionario per rilevare la qualità inclusiva della scuola. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17, 4, 357-374.
- Rouse, M., & Florian, L. (1996). Effective inclusive schools: A study in two countries. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 71-85.
- Tacconi, G. (2011). *La didattica al lavoro: analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Sebba, J. (1996). Developing Inclusive Schools. *University of Cambridge Institute of Education*, 31(3), 3-17.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*. Abingdon, UK: Routledge.
- UNESCO. (2008). *The development of education. Inclusive Education: The Way of The Future*. 48th Session of the International Conference on Education (ICE). Geneva-Switzerland 25th to 28th 2008. Disponibile in www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NR08.pdf
- Zanniello, G. (ed.). (2003). *La prepedagogicità della sperimentazione*. Palermo: Palumbo.
- Zappaterra, T. (2010). *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*. Pisa: ETS.