

Siped

30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia

Quale pedagogia per i minori?

a cura di

*Giuseppa Cappuccio
Giuseppa Compagno
Simonetta Polenghi*

E-book



Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Simonetta Polenghi

6

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Giuseppe Elia | Università degli Studi “Aldo Moro” di Bari
Felix Etxebarria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Isabella Loiodice | Università degli Studi di Foggia
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Maurizio Sibilio | Università degli Studi di Salerno
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata

Comitato di Redazione

Lucia Balduzzi, Università di Bologna | *Andrea Bobbio*, Università della Valle d’Aosta | *Giuseppa Cappuccio*, Università degli Studi di Palermo | *Massimiliano Costa*, Università Ca’ Foscari Venezia | *Emiliano Macinai*, Università degli Studi di Firenze | *Luca Agostinnetto*, Università degli Studi di Padova | *Elisabetta Biffi*, Università degli Studi di Milano-Bicocca | *Gabriella D’Aprile*, Università degli Studi di Catania | *Dario De Salvo*, Università degli Studi di Messina | *Patrizia Magnoler*, Università degli Studi di Macerata.

Collana soggetta a peer review

30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia

Quale pedagogia per i minori?

a cura di

Giuseppa Cappuccio

Giuseppa Compagno

Simonetta Polenghi

versione e-book



ISBN volume 978-88-6760-767-9
ISSN collana 2611-1322



2020 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

XIX Introduzione

Panel 1

Storia dell'infanzia e dell'adolescenza

- 3** **Barbara De Serio**
I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza tra storia e letteratura
- 13** **Letterio Todaro**
Cultura pedagogica e visioni dell'infanzia: intorno a tre tempi del moderno
- Interventi**
- 24** **Luca Bravi**
La storia dell'infanzia attraverso la stampa e i media in Italia. Immagini e narrazioni quotidiane
- 36** **Carla Callegari**
L'applicazione rifiutata della Convenzione ONU in una cultura locale lontana e resistente: il caso della Papua Nuova Guinea
- 46** **Anna Maria Colaci**
L'Opera Pia di assistenza per i figliuoli derelitti dei condannati in Terra d'Otranto
- 57** **Paola Dal Toso**
Eglantyne Jebb
- 67** **Dario De Salvo**
Entusiasti e veri militi di un'idea. Storie d'infanzia alla Montesca (1901-1981)
- 76** **Silvia Guetta**
Gli anni Trenta: tra politiche scolastiche fasciste e l'interesse ebraico per l'educazione
- 89** **Stefano Lentini**
Pericoloso a sé o agli altri. L'infanzia (negata) nei manicomi per bambini nel "secolo dei fanciulli"
- 98** **Giordana Merlo**
La Convenzione sui diritti dell'infanzia in trent'anni di scuola italiana
- 108** **Luca Odini**
"Il cittadino dimenticato": l'infanzia e la cittadinanza, paradigmi pedagogici a cavallo di due secoli

- 118 **Valentina Pastorelli**
15 settembre 1938. La scuola italiana agli italiani
- 129 **Furio Pesci**
L'infanzia nella storia delle idee
- 139 **Evelina Scaglia**
Il neonato gioca con le proprie mani: dall'infant observation alla formulazione di una pedagogia della prima infanzia in Albertina Necker de Saussure, Janusz Korczak e Maria Montessori
- 148 **Brunella Serpe**
Infanzia e scuola: approccio storico e prospettive

Panel 2

Letteratura per l'età evolutiva

- 161 **Leonardo Acone, Susanna Barsotti**
Infanzia e diritti tra pedagogia e narrazione

Interventi

- 173 **Ilaria Filograsso**
Oltre l'ossessione di margini e confini: adulto e bambino nella letteratura per l'infanzia
- 183 **William Grandi**
Il secolo dei bambini lettori. Ellen Key e l'importanza dei racconti per l'infanzia tra tensione pedagogica e attualità educativa
- 193 **Martino Negri**
I diritti dei bambini come lettori
- 204 **Jole Orsenigo**
ABC... M. Leggere ad alta voce ai più piccoli
- 213 **Maria Teresa Trisciuzzi**
La tessitrice di storie. La letteratura francese per ragazzi di Marie-Aude Murail
- 224 **Alessandro Versace**
Il romanzo di formazione: un nuovo approccio all'adolescenza. Considerazioni pedagogico-educative

Panel 3

Benessere, corpo, emozioni

- 235 **Francesco Casolo**
Benessere e corporeità

Interventi

- 244 **Sergio Bellantonio, Dario Colella**
Il ruolo della famiglia nella promozione di stili di vita attivi: la testimonianza del progetto ulticomponente SBAM! nella Regione Puglia
- 252 **Francesco Bossio**
Corporeità e gioco nell'infanzia per la formazione armonica della persona
- 262 **Dario Colella, Sergio Bellantonio**
I protocolli MOBAK per la valutazione delle abilità motorie nella scuola primaria
- 273 **Maria D'Ambrosio, Maria Luisa Buono**
Spazio al Corpo: proposte per ambienti generativi del 'fare scuola'
- 293 **Francesca D'Elia, Gaetano Raiola**
Il gioco motorio e le regole: la necessità della regola nello sport
- 305 **Simone Digennaro**
La riduzione del tempo di gioco libero come forma di povertà educativa
- 315 **Alberto Fornasari**
Crescere a scuola: come costruire il benessere scolastico attraverso il clima d'aula. Orientamenti e proposte
- 328 **Alessandra Lo Piccolo**
Corpi ed emozioni in movimento proposte di promozione del benessere a partire dal Nido d'infanzia
- 339 **Giuseppina Manca**
Erranze giovanili: individuazione e personalizzazione degli spazi urbani tra nomadismo e appropriazione
- 350 **Emanuela Mancino**
Fenditure: fare spazio a parole pensate per un'educazione come passaggio e attraversamento
- 363 **Maria-Chiara Michelini**
Connotazioni emozionali dei processi di insegnamento/apprendimento
- 372 **Marisa Musaio**
Reinterpretare il corpo tra narrazioni ed esperienze performative
- 383 **Nicolina Pastena**
Well being and Embodied Cognition in Education: il "lignaggio educativo" nella prospettiva capacitante.
- 393 **Rosella Persi**
Spazi chiusi e spazi aperti: una iniziativa educativa tra studenti e detenuti
- 404 **Fabiana Quatrano**
Educare l'infanzia per un benessere individuale e sociale
- 416 **Gilberto Scaramuzzo**
La maleducazione di un corpo poetico. Una riflessione filosofico-educativa ispirata dalla ricerca di Marcel Jousse

- 427 **Enza Sidoti**
Azioni di cura educativa per lo sviluppo cognitivo e la costruzione del sé nella scuola dell'infanzia
- 436 **Raffaella C. Strongoli**
Corporeità e ambiente naturale. Quali spazi educativi in prospettiva ecologica?
- 446 **Roberto Travaglini**
Educare al gesto "semplesso": uno sguardo pedagogico alle movenze dell'aikidō
- 459 **Stefania Ulivieri Stiozzi**
Affetti e desiderio come impensati nella relazione tra insegnanti e studenti nella scuola di oggi

Panel 4

Inclusione, fragilità e contrasto alla povertà educativa

- 473 **G. Filippo Dettori**
Il lungo cammino dell'inclusione per garantire l'educazione di tutti e di ciascuno

Interventi

- 486 **Giovanni Arduini, Diletta Chiusaroli**
Disabilità e povertà educativa
- 498 **Lucia Ariemma**
Luoghi informali dell'educazione in contesti socioculturali disagiati
- 508 **Elena Bortolotti**
In classe con difficoltà di apprendimento: fattori che supportano (o non supportano) il successo scolastico dello studente. Un lavoro di riflessione con gli insegnanti
- 519 **Tiziana Chiappelli**
Costruire la comunità educante: ripensare luoghi e relazioni attraverso la progettazione della rete scuola-territorio
- 535 **Gabriella D'Aprile**
Esseri umani, essere umani". Riflessioni su fragilità ed educazione
- 545 **Paola D'Ignazi**
Il disagio scolastico nei minori con storie difficili
- 556 **Simona Gatto**
Fragilità e Inclusione: Problematiche, sviluppi e proposte educative
- 565 **Tiziana Iaquina**
Così è la vita. La fragilità umana come condizione, risorsa, opportunità

- 576 **Silvia Maggiolini**
Un ruolo speciale: essere nonni di nipoti con disabilità tra legami generativi e patrimonio educativo
- 588 **Paola Milani, Marco Ius, Francesca Santello, Ombretta Zanon, Daniela Moreno, Sara Serbati**
Sfide pedagogiche e investimento nei primi mille giorni dei bambini più vulnerabili che vivono in famiglie che partecipano al Programma P.I.P.P.I.
- 604 **Gianni Nuti**
Il valore dell'espressività per l'inclusione di ogni differente vita
- 616 **Elena Pacetti**
Diritti dell'infanzia e inclusione sociale nei servizi residenziali per minori: un progetto a Scutari (Albania)
- 627 **Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti**
Il Reciprocal teaching per la comprensione del testo: una strategia didattica inclusiva per garantire il diritto all'istruzione degli allievi con disabilità intellettiva
- 640 **Moira Sannipoli**
I Centri Educativi Territoriali: possibilità e sfide in termini inclusivi
- 650 **Franca Zuccoli**
Ricominciare dalla scuola. Un percorso in contrasto alla povertà educativa, grazie alla contaminazione metodologica Pizzigoni

Panel 5

I minori tra nuovi e vecchi media

- 663 **Michele Baldassarre**
Vecchi e nuovi media tra pluralismo e frammentazione. Prospettive educative
- 673 **Francesca Pedone**
I minori tra nuovi e vecchi media

Interventi

- 682 **Karin Bagnato**
Dipendenza da smartphone: il ruolo della prevenzione
- 692 **Manuela Fabbri**
Adolescenti e ambienti digitali tra protezione e promozione del benessere fisico, psicologico, sociale
- 702 **Pierpaolo Limone, Maria Grazia Simone**
L'infanzia tecnologica. Un modello di intervento educativo per la fruizione dei media digitali nella fascia 0-6 anni
- 714 **Simona Perfetti**
Giovani e affetti. L'educazione come luogo del possibile

Panel 6

Progettazione e valutazione nei servizi educativi

- 727 **Giovanni Moretti, Antonella Nuzzaci**
Progettazione e valutazione nei servizi educativi

Interventi

- 743 **Davide Capperucci**
Sviluppare e valutare l'apprendere ad apprendere a scuola: follow-up di un percorso di ricerca-formazione
- 754 **Silvia Fioretti, Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar**
Lo sviluppo delle competenze professionali delle educatrici e degli educatori
- 768 **Giovanni Moretti, Bianca Briceag**
Progettazione educativa e dispositivi per valorizzare la continuità nel Sistema integrato di educazione e di istruzione da 0 a 6 anni
- 781 **Luisa Pandolfi**
Percorsi e strumenti di auto-valutazione e valutazione esterna della qualità dei servizi educativi residenziali per minori: esiti e sviluppi di una ricerca in Sardegna.
- 791 **Andrea Traverso**
Diritti e progettazione nei servizi educativi residenziali per minori. Una ricerca nelle Comunità Educative di Accoglienza della Liguria.

Panel 7

Politiche, diritti e partecipazione dei minori

- 807 **Giuseppe Annacontini**
Il difficile dialogo tra pedagogia e politica. Il caso della formazione dei docenti
- 817 **Stefano Salmeri**
L'educazione democratica paradigma per il pluralismo

Interventi

- 826 **Vito Balzano**
"Il diritto alla cittadinanza sociale per i minori. Nuovi scenari educativi nel terzo millennio"
- 836 **Amelia Broccoli**
Fine della pedagogia. Educazione e politica nella società educante
- 846 **Mario Caligiuri**
"Cyber Education e nuovi contesti pedagogici"

- 854 Assunta Guglietti**
Dal diritto all'obbligo. Il valore supremo dell'individuo nel progetto educativo di Simone Weil
- 862 Viviana La Rosa**
Educare alla lettura nella prima infanzia: una via pedagogica per la promozione dei diritti e dei processi partecipativi
- 872 Stefania Lorenzini**
Evoluzioni nella "cultura dell'adozione": riferimenti normativi, diritti dei minori, concezioni di infanzia e famiglia
- 885 Paola Martino**
Al limite dello sguardo altrui: il valore pedagogico e sociopolitico della vergogna
- 895 Vito Minoia**
Il "Piccolo Amleto" a Palermo: un'esperienza educativa per i minori
- 907 Silvia Nanni**
Politiche sociali formative e partecipazione alla vita della comunità. Il caso dell'Aquila
- 917 Elisabetta Nigris, Barbara Balconi**
Il diritto alla parola dei bambini: il progetto STEP
- 930 Francesca Oggionni**
Figli di genitori detenuti: interrogativi pedagogici tra diritti ed esperienze educative
- 939 Claudia Spina**
Pietà e democrazia. La capacità di saper trattare con il "diverso"
- 950 Luisa Zecca**
Il diritto di partecipare: una ricerca collaborativa nelle scuole dei bambini

Panel 8

Pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza

- 963 Andrea Bobbio, Anna Bondioli**
I diritti dei bambini sono i doveri degli adulti

Interventi

- 979 Marinella Attinà**
Infanzie ed adolescenze ai margini: cortocircuiti e s-confinamenti evolutivo-pedagogici
- 987 Chiara Bove**
I bambini al centro delle periferie urbane: voci in dialogo di bambini, ragazzi, adulti sui luoghi pubblici del quartiere nella periferia dell'hinterland milanese.

- 997 **Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno**
L'infanzia in gioco. Video education, Neuroeducation e sviluppo cognitivo-relazionale nei primi anni di vita.
- 1010 **Chiara D'Alessio**
Per un'epistemologia dell'identità. Prosperezioni sociopsicopedagogiche
- 1021 **Stefano Maltese**
Adolescenza e devianza: alla ricerca di una prospettiva pedagogica per riscrivere la narrazione sociale
- 1031 **Katia Montalbetti, Cristina Lisimberti**
Suona la campanella e poi? Una riflessione sui compiti a casa
- 1042 **Silvio Premoli**
Lineamenti di un approccio basato sui diritti dei bambini nei servizi educativi 0-6 anni
- 1053 **Olga Rossi Cassottana**
Il tema della qualità educativa nell'intreccio indissolubile con il conseguimento dei diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza: alle radici della qualità educativa, il primato della relazione
- 1066 **Donatella Savio**
Riconoscere il diritto al gioco nelle istituzioni educative 0-6: criticità e proposte

Panel 9

Scuola, orientamento, lavoro

- 1079 **Antonia Cunti**
Dimensioni pedagogiche dell'orientare alla formazione
- 1091 **Piergiuseppe Ellerani**
Sviluppo umano, formazione, economia fondamentale: interdipendenze pedagogiche in nuovo contesto

Interventi

- 1101 **Natalia Altomari, Orlando De Pietro, Antonella Valenti**
Uno strumento per misurare le Soft Skills degli insegnanti
- 1114 **Francesca Anello**
Critical thinking skills in classe tra sfida e impegno
- 1125 **Chiara Bellotti**
Attività di Tirocinio universitario, accompagnamento formativo, sviluppo professionale.
- 1134 **Maria Chiara Castaldi**
L'orientamento come pratica di cura educativa: una lettura pedagogica dalla teoria alla prassi

- 1140 Massimiliano Costa**
La società delle macchine intelligenti e nuove emergenze educative e formative
- 1150 Alessandro Di Vita**
Progetto professionale e soft skills negli studenti liceali
- 1161 Silvia Fioretti**
Competenze e situazioni problematiche. Un progetto in tre fasi
- 1172 Daniela Gulisano**
Strategie didattiche attive e inclusive per una nuova educazione all'imprenditorialità
- 1183 Concetta La Rocca, Massimo Margottini**
Esperienza di costruzione di un ePortfolio per favorire lo sviluppo di competenze trasversali e di orientamento negli studenti della scuola superiore
- 1193 Alessandra Gargiulo Labriola**
Competenze chiave di cittadinanza. Per una educazione alla legalità
- 1207 Manuela Palma**
La "significatività" degli apprendimenti della scuola nello scarto tra mandato istituzionale e pratiche quotidiane
- 1217 Alessandra Priore**
Orientarsi tra sport e formazione. Le dimensioni plurali del Sé nella Dual Career
- 1228 Paola Zini**
Monitoraggio sperimentazione licei quadriennali: quali cambiamenti pedagogici nella funzione docente?

Panel 10
Infanzie migranti

- 1241 Milena Santerini**
Per una pedagogia interculturale critica: la ricerca tra "emergenza" e integrazione
- 1252 Davide Zoletto**
Infanzie migranti

Interventi

- 1261 Fabio Alba**
L'esperienza della tutorialità nei contesti educativi con adolescenti migranti soli
- 1272 Alessandra Augelli**
Percorsi formativi per i Minori Stranieri non Accompagnati: tracce e orientamenti da una systematic review

- 1286 Lisa Bugno**
Strada facendo: una ricerca azione con gli educatori che si occupano di minori stranieri non accompagnati
- 1297 Michele Caputo**
Famiglie e minori migranti: per un paradigma pedagogico
- 1309 Micaela Castiglioni**
Le infanzie della e nella migrazione. Per un dispositivo educativo/di cura narrativo/autobiografico
- 1321 Barbara Gross**
Heritage Language Education in Italy with a Focus on the Province of Bozen-Bolzano, South Tyrol
- 1332 Doris Kofler, Gernot Herzer**
Apprendimento e sviluppo delle competenze interculturali nella formazione degli insegnanti in Alto Adige
- 1347 Lorena Milani**
Le infanzie multiple dei minori stranieri non accompagnati. Invisibilità dei minori e invisibilità degli educatori
- 1360 Isabella Pescarmona**
Nati stranieri, cresciuti italiani. Diritti e riflessioni pedagogiche sulla prima infanzia
- 1370 Fabrizio Pizzi**
I bambini soldato e il diritto all'educazione
- 1381 Carla Roverselli**
Come assicurare "l'interesse superiore del fanciullo" (Convenzione art. 3): la formazione dei tutori volontari per i minori stranieri non accompagnati
- 1390 Elena Zizioli**
"Il mio nome non è rifugiato". Nuove rappresentazioni per un riscatto dell'infanzia migrante

Panel 11

Minori e famiglie

-
- 1403 Giuseppina D'Addelfio**
Diritti dei bambini, diritti delle famiglie. Promuovere e formare le "capacità" genitoriali
- 1417 Laura Formenti**
Pedagogia della famiglia, diritti e macrosistema

Interventi

- 1427 Margherita Cestaro**
Adolescenti e Genitori "G2": dai diritti educativi al dovere di educarsi per educare "in comune" in contesti plurali

- 1439 **Letizia Caronia, Vittoria Colla**
Pratiche di (dis)alleanza: la rilevanza della socio-materialità nelle interazioni tra genitori e figli durante i compiti a casa
- 1451 **Francesca Antonacci, Monica Guerra**
Il progetto "Una scuola" come pratica di comunità: la relazione tra bambini, famiglie e insegnanti
- 1462 **Rossella Marzullo**
L'educazione: un diritto dell'infanzia, un dovere degli adulti
- 1476 **Angela Muschitiello**
La Coordinazione Genitoriale: una Alternative Dispute Resolution per educare alla genitorialità nella alta conflittualità familiare
- 1492 **Giorgia Pinelli**
Scuola e famiglia nella progettazione di una didattica inclusiva: osservazione di un caso concreto
- 1504 **Rosa Grazia Romano**
Mettersi in gioco con umorismo: un diritto da apprendere e da difendere
- 1515 **Valeria Rossini**
La perdita del padre nell'infanzia. Educare il dolore in famiglia
- 1527 **Anna Salerno**
L'educatore domiciliare: lavorare da soli, pensare insieme. Il sostegno educativo domiciliare: quale lavoro pedagogico?
- 1538 **Fernando Sarracino**
Famiglie e disabilità. Bisogni educativi e nuovi profili professionali: il tutor professionista dell'autismo
- 1545 **Silvia Annamaria Scandurra**
La «pedagogia nera» di Alice Miller nel panorama della cultura alternativa del Novecento

Panel 12

Bambini e ragazzi tra generi e generazioni

- 1557 **Daniela Dato**
Pedagogia di genere, pedagogia dell'eguaglianza
- 1568 **Liliana Dozza**
La vita che scorre: di generazione in generazione
- 1578 **Gabriella Seveso**
Le relazioni fra generi e generazioni e la tutela dell'infanzia: la maternità sociale di Ersilia Bronzini Majno

Interventi

- 1587 Cristina Birbes**
Riconsegnare l'umano alla natura. Educare tra diritto al gioco e dialogo intergenerazionale
- 1597 Sara Bornatici**
Diritto alla comunità. Pensare, educare e innovare tra generazioni
- 1607 Lisa Brambilla**
Culture di genere e servizi educativi dedicati a minori e adolescenti: percezioni, rappresentazioni, resistenze
- 1617 Matteo Cornacchia**
L'apprendimento intergenerazionale nel passaggio dall'assistenzialismo alla sussidiarietà
- 1626 Gina Chianese**
Ri-connettere generazioni: l'apprendimento intergenerazionale per una rinnovata risorsa di comunità
- 1636 Francesca Dello Preite**
Educazione di genere e cambiamenti generazionali tra passato, presente e futuro
- 1646 Valentina Guerrini**
Differenza di genere e differenze etniche-religiose a scuola. Tra stereotipi e nuove forme di inclusione
- 1658 Anna Grazia Lopez**
Adattamento ai nuovi contesti e mantenimento della propria identità: le migranti transnazionali
- 1666 Pierluigi Malavasi**
La sfida euristica lanciata dal movimento Fridays for Future per affrontare il cambiamento climatico. La responsabilità della Siped per ricostruire un Patto Educativo tra generazioni
- 1675 Elena Marescotti**
“Adultescente”, sostantivo maschile (e femminile?): tratti identitari tra rappresentazioni di genere e questioni educative intergenerazionali
- 1685 Monica Parri, Andrea Ceciliani**
Un'indagine sul gradimento delle lezioni di educazione fisica: lettura in un'ottica di genere
- 1696 Simona Sandrini**
Diritto al tempo futuro. Educazione, eco-resilienza e circolarità
- 1706 Maria Vinciguerra**
L'educazione tra generi e generazioni
- 1717 Alessandra Vischi**
Diritto all'educazione tra ecologia integrale e responsabilità intergenerazionale

Panel 13

Contesti e professioni dell'educazione e della cura tra ricerca e prassi

- 1729 Mirca Benetton**
Ecologia delle relazioni e dei contesti educativi per i diritti dell'infanzia
- 1738 Lucia Zannini**
La cura del benessere: pratiche educative

Interventi

- 1747 Camilla Barbanti, Alessandro Ferrante**
Curare il diritto di giocare, tra educazione e materialità
- 1757 Ferdinando Cereda**
Le motivazioni personali e gli ostacoli professionali per le professioniste dell'esercizio fisico
- 1767 Salvatore Deiana**
SOS Tata: una rappresentazione televisiva dell'emergenza educativa e della competenza pedagogica
- 1778 Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Cristina Palmieri**
Per un agire educativo volto alla tutela della salute mentale dei minori: riflessioni sul ruolo e sulle competenze dei professionisti educativi
- 1787 Natascia Bobbo, Marco Ius**
Esperienze di Benessere e Malessere professionale tra i coordinatori di servizi per bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità. Analisi quanti-qualitativa con finalità formativa
- 1798 Elisabetta Madriz**
L'impresa scientifica e culturale dei "60 CFU"
- 1809 Monica Parricchi**
Genitori e professionalità operanti nel mondo dei gemelli: tra emozioni, cura e consulenza pedagogica

Panel 4
Inclusione, fragilità e contrasto alla povertà educativa

Introduzione

G. Filippo Dettori

Interventi

Giovanni Arduini, Diletta Chiusaroli

Lucia Ariemma

Elena Bortolotti

Tiziana Chiappelli

Gabriella D'Aprile

Paola D'Ignazi

Simona Gatto

Tiziana Iaquina

Silvia Maggiolini

Paola Milani, Marco Ius, Francesca Santello,
Ombretta Zanon, Daniela Moreno, Sara Serbati

Gianni Nuti

Elena Pacetti

Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti

Maira Sannipoli

Franca Zuccoli

IV.13

Il Reciprocal teaching per la comprensione del testo: una strategia didattica inclusiva per garantire il diritto all'istruzione degli allievi con disabilità intellettiva

Amalia Lavinia Rizzo

Ricercatrice - Università degli Studi Roma Tre
amalia.rizzo@uniroma3.it

Marianna Traversetti

Ricercatrice - Università degli Studi dell'Aquila
marianna.traversetti@univaq.it

1. La comprensione del testo come diritto di tutti gli allievi

Il miglioramento della comprensione del testo di allievi con disabilità intellettiva ha i propri presupposti teorici e valoriali nella prospettiva di garantire il diritto all'educazione e all'istruzione di tutti i soggetti in età evolutiva, anche con disabilità, così come dichiarato nella *Convenzione sui diritti dell'infanzia* (ONU, 1989) e nella successiva *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006).

In questa direzione, ai fini della realizzazione di una didattica inclusiva in grado di rimuovere le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli allievi (Unesco, 2017), è opportuno che scuola e università collaborino attivamente per garantire, così come espresso nella *Convenzione sui diritti dell'infanzia*, «forme di insegnamento accessibili in funzione delle capacità di ognuno», mediante «metodi di insegnamento moderni» e l'impiego di linguaggi, modalità e mezzi di comunicazione appropriati «in ambienti che ottimizzino il progresso scolastico» (ONU, 1989).

Nella prospettiva della Convenzione ONU del 1989, la comprensione del testo è un diritto connesso con il diritto alla libertà di opinione e di espressione e con il diritto di “cercare, ricevere e diffondere informazioni e idee attraverso ogni mezzo e senza riguardo a frontiere” (ONU, 1989, art. 19). La comprensione del testo è anche il presupposto per la partecipazione “al governo del proprio paese” (ivi, art. 21) e per prendere parte liberamente

alla vita culturale della comunità, godere delle arti e partecipare al progresso scientifico ed ai suoi benefici (ivi, art. 27).

Tale visione è coerente con il concetto di *Reading literacy* definito come “comprendere, utilizzare e valutare testi, riflettere su di essi e impegnarsi nella loro lettura al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di essere parte attiva della società” (OECD, 2019, p. 8). In questo quadro, la comprensione della lingua italiana, in particolare della lingua scritta, “rappresenta un mezzo decisivo per l’esplorazione del mondo, l’organizzazione del pensiero e per la riflessione sull’esperienza e il sapere dell’umanità” (MIUR, 2018, p. 6). L’interazione con i testi e l’accesso pieno e non nominale al loro contenuto sono quindi essenziali per quell’esercizio di cittadinanza che rappresenta la base della convivenza civile e democratica.

2. Un’emergenza educativa nazionale: i bisogni degli allievi e le azioni didattiche delle scuole

In Italia, come si sa, un paese di *cattivi lettori* (ISTAT, 2018, 2019), la promozione della comprensione del testo per tutti gli allievi, anche con disabilità, è diventata una reale emergenza educativa (Cardarello & Pintus, 2019).

È noto che se si definisce lettore chi, senza considerare le esigenze di lavoro o di studio, legge almeno un libro all’anno, l’Italia è uno dei Paesi europei con la quota percentuale di lettori più scarsa e che, fin dal secolo scorso, presenta valori inferiori alla media europea (Livolsi, 1986)¹.

Nonostante qualche segnale di miglioramento nel 2017, la serie storica delle rilevazioni OCSE-PISA (OECD, 2019) conferma risultati sistematicamente più bassi rispetto alla media europea, con una notevole disomogeneità della situazione a livello territoriale. In particolare, le recenti indagini Invalsi (2019) mettono in luce la presenza di un problema di equità correlato alla forte differenza di risultato riscontrata tra le diverse regioni italiane e i diversi gradi scolastici. Le performance degli allievi, infatti,

1 L’Italia ha una quota di lettori tra le più basse in Europa: nel 2013 era del 43%, nel 2015 è scesa al 40.5% (ISTAT, 2017, p. 2).

tendono a peggiorare passando dalla prima classe censita (la seconda classe di scuola primaria), al secondo anno della scuola secondaria di secondo grado e le regioni del Sud Italia hanno risultati sistematicamente peggiori della media nazionale.

Nell'ambito del processo di comprensione del testo, gli allievi possono manifestare le seguenti difficoltà: accedere alle informazioni, integrare il testo, fare inferenze, comprendere la consequenzialità degli eventi, utilizzare gli indici testuali e le strategie di recupero, riflettere sul testo, collegare ciò che già si conosce con quanto si deve acquisire. Tali difficoltà si accentuano negli allievi con bisogni educativi speciali che, nella scuola italiana sono molto numerosi. Infatti, gli allievi con disabilità sono 272.167, gli allievi con DSA 254.600 e gli allievi di cittadinanza non italiana, 826.000 (ISTAT, 2018, 2019).

Per facilitare il superamento di tali difficoltà, le scuole hanno bisogno soprattutto di aumentare il tempo dedicato ad insegnare a leggere (Invalsi & IEA PIRLS, 2016) e di approfondire il ruolo delle specifiche pratiche didattiche quali fattori decisivi e spesso sottostimati per il buon esito dello sviluppo delle competenze degli studenti (Cardarello & Pintus, 2019). Nella tabella seguente (tab. 1), i processi di comprensione che l'allievo è chiamato a realizzare sono posti in relazione alle azioni didattiche che la scuola dovrebbe mettere in atto, ma rispetto alle quali manifesta taluni ostacoli.

Se l'allievo è chiamato a	Allora la scuola è chiamata a
<ul style="list-style-type: none"> • Accedere alle informazioni. • Integrare le informazioni consecutive. • Rappresentare il contenuto in modo coerente e privo di informazioni irrilevanti. • Mettere in relazione il significato del testo con il proprio background e le proprie idee. • Fare inferenze connesse al significato delle parole e all'interpretazione dei rapporti tra gli elementi costitutivi delle frasi. • Conoscere e impiegare strategie di lettura e di controllo metacognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Insegnare strategie di comprensione (per il miglioramento delle componenti specifiche). • Promuovere l'esercizio e l'allenamento sulle strategie. • Favorire un approccio metacognitivo al compito (Yuill & Joscelyne, 1988; Lucangeli, Galderisi Cornoldi, 1995; Johnson-Glenberg, 2005). • Incrementare le competenze legate al linguaggio orale (Clarke, Snowling, Truelove & Hulme, 2010). • Valorizzare la lettura espressiva (Aarnoutse et al., 1998).

Tabella 1 Azioni didattiche da mettere in atto per facilitare il superamento delle difficoltà degli allievi in relazione alla comprensione del testo.

3. Il Reciprocal teaching per la promozione della comprensione del testo in classi eterogenee

L'Associazione SApIE (Società per l'Apprendimento e l'Istruzione Informata da Evidenza)² si è posta il problema di come promuovere la comprensione del testo in una prospettiva inclusiva. Tenendo conto degli studi realizzati in un'ottica di *Evidence Based Education* (EBE), SApIE ha infatti indagato quale potesse essere considerato il miglior dispositivo didattico che, nella scuola primaria, potesse offrire le maggiori probabilità di portare tutti gli alunni – anche con disabilità, DSA, svantaggio socio-economico, linguistico e culturale – a sviluppare miglioramenti consistenti nella loro capacità di comprensione del testo e ha attivato, nel periodo 2017-2019, il progetto di ricerca Reading comprehension-Reciprocal teaching (RC-RT)³. La ricerca RC-RT, dunque, è nata con l'obiettivo di supportare le scuole nel miglioramento della comprensione del testo in una prospettiva inclusiva e ha individuato il Reciprocal teaching (Palinscar, Brown, 1986), quale metodo che, in oltre trent'anni di sperimentazioni, ha raccolto la maggiore quantità di evidenze scientifiche di efficacia. Un suo impiego sistematico ha un *Effect Size* pari a 0,74 (Hattie, 2015) e rispetto altri metodi di insegnamento delle abilità di lettura è risultato più efficace per il recupero delle informazioni, l'elaborazione delle inferenze e la sintesi dei contenuti. Il Reciprocal teaching, infatti, è nato appositamente per facilitare soggetti con difficoltà di comprensione del testo (Guthrie, *et al.*, 2004; Palinscar, Brown, 1984; Richards-Tutor, *et al.*, 2016; Solis, *et al.*, 2011; Suggate, 2016) e la sua efficacia è stata ampiamente dimostrata anche nell'ambito della *Special Education*

2 Si veda www.sapie.it.

3 Alla ricerca hanno partecipato le seguenti 8 università italiane. Il responsabile scientifico della ricerca è Antonio Calvani. Unità di Roma Tre: L. Chiappetta Cajola, A. L. Rizzo e M. Traversetti (coordinamento, disabilità intellettiva e DSA); Unità di Firenze: A. Calvani, L. Menichetti (impianto scientifico e progetto sperimentale); Unità della Basilicata: E. Lastrucci, A. Pascale, M. R. Pascale, S. Tortoriello; Unità della Calabria: A. Valenti, L. Montesano, P. Iazzolino, S. Sapia; Unità di Modena e Reggio Emilia: R. Cardarello, C. Bertolini, A. Pintus, A. Vezzani; Unità di Palermo: A. La Marca, F. Anello, L. Longo, E. Güllbay, V. Di Martino; Unità di Parma: D. Robasto, A. Giacomantonio, F. Degli Andrei, C. Graziani; Unità di Salerno: A. Marzano, R. Vegliante, S. Miranda, M. De Angelis, C. Torre, M. G. Santonicola, F. Attanasio, P. Carlucci.

(Alfassi *et al.*, 2009; Klingner, Vaughn, 1996; Lederer, 2000; Lundberg, Reichenberg, 2013; Mitchell, 2014).

Il Reciprocal teaching è una strategia didattica che insegna le tecniche di lettura messe «naturalmente» in atto dai «buoni lettori» e cioè: fare previsioni (*predicting*), chiarire parole o espressioni sconosciute (*claryfing*), generare domande coerenti con il testo (*questioning*) e fare una buona sintesi (*summarising*). Il Reciprocal teaching, quindi, può essere considerato una strategia multipla “che combina insieme quattro strategie singole da proporre in sequenza agli studenti [...] oppure un modello didattico poiché si presenta come un approccio sistematicamente organizzato per raggiungere precisi obiettivi di apprendimento nel modo più efficace, efficiente e motivante possibile” (Pellegrini, 2019, p. 78).

Tale modello didattico si fonda su un processo dialogico in quanto insegnanti e studenti leggono insieme un testo ragionando a voce alta su come applicare le tecniche specifiche. Le sue origini sono individuate in tre teorie dell'apprendimento tra loro irrelate (Seymour, Osana, 2003; Mitchell, 2014) e precisamente: la *Zona di sviluppo prossimale* (Vygotskij 1978), il *Prolectic teaching* (Wertsch, Stone, 1979) e l'*Expert scaffolding* (Bruner, 1983).

4. Il programma RC-RT nella prospettiva inclusiva: le fasi empiriche della ricerca

L'applicazione empirica della ricerca RC-RT ha consentito inizialmente di mettere a punto un programma didattico basato sul Reciprocal teaching da proporre a classi quarte di scuola primaria (materiale di formazione/lavoro per i docenti; materiale didattico per gli allievi; strumenti di valutazione pre e post) e, successivamente, di predisporre un programma di convalida sperimentale nel contesto italiano per verificare l'ipotesi che il programma RC-RT fosse efficace per innalzare i livelli di comprensione del testo sviluppando, in particolare, la capacità di rintracciare le informazioni più importanti e di saperle sintetizzare.

5. L'organizzazione didattica del programma RC-RT

La metodologia SApIE del programma prevede una forte strutturazione del lavoro degli insegnanti e del lavoro degli allievi di classi quarte di scuola primaria, per un totale di 25 ore di attività (circa 3 mesi di lavoro con lezioni bisettimanali). A tal fine, sono stati elaborati specifici quaderni operativi per gli allievi e per gli insegnanti. I quaderni per gli allievi sono costituiti da una serie di brani, in parte appositamente scritti, in parte riadattati da testi esistenti. Sono state realizzate tre tipologie di quaderni: per la classe, per gli allievi con DSA e per gli allievi con disabilità intellettiva media. Per ciascuna tipologia sono state redatte specifiche indicazioni metodologiche per gli insegnanti⁴, raccolte nel “Quaderno dell’insegnante”. I quaderni includono la procedura di lavoro che, a partire dall’attività di modellamento svolta dall’insegnante, mira a far assimilare i processi di pensiero tipici dei buoni lettori guidandoli nell’esercizio, nella memorizzazione e nel controllo delle quattro fasi classiche del Reciprocal teaching, a cui il programma RC-RT aggiunge la fase *guardare oltre il testo* con cui si mira a favorire processi inferenziali, in coerenza con il quadro teorico PISA sulla *Reading literacy*.

Il programma di lavoro per gli allievi a sviluppo tipico e con DSA⁵ prevede 34 brani ed è strutturato in 2 parti. Nella prima parte, si lavora sulla 4 fasi «classiche», nella seconda parte, si aggiunge la quinta fase inferenziale, *guardare oltre il testo*.

6. L'adattamento per gli allievi con disabilità intellettiva media

Per gli allievi con disabilità intellettiva media (APA, 2014), non in grado di partecipare alle attività usando i quaderni predisposti per la classe, è stato

4 La messa a punto definitiva dei quaderni è stata realizzata dalle unità di Firenze e di Roma.

5 Il quaderno per gli allievi con DSA ha la stessa struttura e lo stesso numero di brani del quaderno per la classe, ma presentano alcuni elementi di facilitazione impiegati nei testi sono stati i seguenti: segmentazione del testo in capoversi; sottolineatura di parole o espressioni chiave; uso del soggetto sempre espresso nelle frasi di raccordo; scrittura del testo non giustificato; scrittura del testo in grassetto; uso del carattere Open Dyslexic in dimensione 14; uso dell’interlinea 1,15

redatto un apposito quaderno, sono state offerte indicazioni specifiche sulle misure compensative e dispensative da adottare ed è stato previsto il coinvolgimento dell'insegnante di sostegno.

Il quaderno di lavoro per gli allievi con disabilità intellettiva media (Rizzo, Traversetti, 2019b) è stato costruito a partire da quello rivolto all'intera classe, ma si presenta individualizzato grazie all'impiego di alcune tecniche di facilitazione del compito (Mager, 1972; Gagné, 1974). Esso contiene un numero ridotto di testi (n. 16) che sono stati selezionati dal repertorio dei 34 proposti agli altri allievi della classe, riformulati e riadattati nel contenuto e nella forma linguistica (Rizzo, Traversetti, 2019b).

Le indicazioni sulle misure compensative e dispensative da adottare prevedevano la possibilità di:

- far leggere il testo all'allievo, o all'insegnante;
- guidare la riletture delle frasi da parte dell'allievo o da parte dell'insegnante;
- parcellizzare le domande;
- indicare la tecnica da utilizzare per elaborare la sintesi (cancellazione, generalizzazione, sintesi);
- trascrivere la sintesi da parte dell'insegnante e rileggerla insieme all'allievo a voce alta;
- fornire un tempo maggiorato rispetto alla classe per il completamento del lavoro didattico su ciascun testo del quaderno.

7. Obiettivi, metodologia, campione e strumenti di ricerca

Nell'ambito della ricerca SApIE RC-RT, si è ritenuto utile indagare se l'applicazione del *Reciprocal teaching* così adattato, in una classe eterogenea, potesse apportare un miglioramento nella comprensione del testo di allievi con disabilità intellettiva media. All'interno della ricerca generale si è quindi proposto uno studio pilota (Kim, 2011), a carattere quasi-sperimentale (Trincherò, 2002), secondo la metodologia del *purposive sampling* (Silvermann, 2009).

Il campione è stato composto da 51 classi (29 sperimentali e 22 di controllo), distribuite in 10 province su tutto il territorio nazionale, per un totale di 1.043 allievi (590 nel gruppo sperimentale e 453 allievi nel gruppo

di controllo). Il campione ha compreso gli allievi con bisogni educativi speciali di varia tipologia: disabilità non intellettiva, disturbi specifici di apprendimento (DSA), svantaggio (33 nelle classi sperimentali; 24 nelle classi di controllo). A questi, si aggiungono altri 11 allievi con disabilità intellettiva media (6 nelle classi sperimentali; 5 nelle classi di controllo) che hanno seguito il programma adattato e la cui tipologia è descritta nella tabella seguente (tab. 2).

Classi sperimentali	Classi di controllo
1. disabilità intellettiva media	1. disabilità intellettiva media
2. disabilità intellettiva media e disturbo del comportamento;	2. disabilità intellettiva media
3. disabilità intellettiva media e ritardo psicomotorio e del linguaggio, difficoltà negli apprendimenti scolastici, labilità attentiva, comportamento ipercinetico;	3. disabilità intellettiva media
4. disabilità intellettiva media e situazione socio-familiare difficile;	4. disabilità intellettiva media e disprassia, verbale e non verbale;
5. disabilità intellettiva media e mutismo selettivo, disturbo del linguaggio;	5. disabilità intellettiva media e sindrome di Down.
6. disabilità intellettiva media e sindrome di Down.	

Tabella 2. Tipologia di disabilità degli allievi che hanno svolto il programma RC-RT adattato

Lo studio pilota ha previsto anche la semplificazione delle prove di rilevazione predisposte per la classe: il *Summaring Test* (ST)⁶, la prova di vocabolario (proposta solo in fase di pre test), il questionario metacognitivo e la prova di riassunto (*Summary Qualitative Assessment/SQA*)⁷.

In relazione alla somministrazione delle prove in ingresso e in uscita, sono state indicate agli insegnanti anche le misure compensative e dispensative che si potevano impiegare sulla base della loro conoscenza dell'allievo.

Al termine del percorso, sono state previste anche delle interviste semi-strutturate telefoniche (Burke & Miller, 2001) rivolte alle insegnanti di sostegno delle classi sperimentali. Per ciascun allievo, gli insegnanti di tutte le classi hanno anche compilato una scheda strutturata con l'indicazione dei dati dell'allievo e le misure compensative/dispensative adottate. Alcuni mesi dopo la fine della sperimentazione, agli insegnanti delle classi speri-

6 Il punteggio massimo ottenibile con la prova ST ridotta e adattata è di 18 punti.

7 Per una descrizione degli strumenti si vedano Menichetti, 2018; Menichetti & Bertolini 2019; Rizzo & Traversetti, 2019a.

mentali è stato proposto un questionario di valutazione sulle criticità del programma e sulle possibili modifiche da apportare (*Questionnaire for Teachers in-depth/ QTeachIN-D*).

8. I risultati delle prove ST e SQA

I punteggi ottenuti dagli allievi con disabilità intellettiva media nelle prove adattate ST e SQA, in fase di pre-test (IN) e di post-test (OUT), sono indicati nella tabella seguente (n. 3).

Se l'allievo è chiamato a	Allora la scuola è chiamata a
<ul style="list-style-type: none"> • Accedere alle informazioni. • Integrare le informazioni consecutive. • Rappresentare il contenuto in modo coerente e privo di informazioni irrilevanti. • Mettere in relazione il significato del testo con il proprio background e le proprie idee. • Fare inferenze connesse al significato delle parole e all'interpretazione dei rapporti tra gli elementi costitutivi delle frasi. • Conoscere e impiegare strategie di lettura e di controllo metacognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Insegnare strategie di comprensione (per il miglioramento delle componenti specifiche). • Promuovere l'esercizio e l'allenamento sulle strategie. • Favorire un approccio metacognitivo al compito (Yuill & Joscelyne, 1988; Lucangeli, Galderisi Cornoldi, 1995; Johnson-Glenberg, 2005). • Incrementare le competenze legate al linguaggio orale (Clarke, Snowling, Truelove & Hulme, 2010). • Valorizzare la lettura espressiva (Aarnoutse et al., 1998).

Tabella 3 Risultati degli allievi con disabilità intellettiva media (classi sperimentali e classi di controllo)

Nelle classi sperimentali, 5 allievi su 6 hanno migliorato l'individuazione delle informazioni principali per scrivere il riassunto (prova SQA) e, 4 su 6, l'individuazione dei titoli dei gruppi di parole più adatti per riassumere il contenuto del testo (prova ST). Tale analisi dei risultati trova riscontro anche nella positività del valore di *Effect Size* (ES), secondo il quale l'effetto complessivo di efficacia dell'intervento RC-RT nelle classi sperimentali (misurato con il d di Cohen, tenendo conto di entrambe le prove) è di 0,40.

Invece, per gli allievi con disabilità intellettiva frequentanti le classi di controllo (tab. 7), le difficoltà iniziali nell'individuazione delle informazioni principali permangono anche in fase di post test: nella prova SQA non si rileva alcun progresso, nella ST migliora il punteggio di un solo allievo.

9. Il punto di vista degli insegnanti delle classi sperimentali: verso l'ottimizzazione del programma

Le osservazioni degli insegnanti delle classi sperimentali tratte dal questionario finale di approfondimento (QTeachIN-D) si sono rivelate preziose fonti di informazione in vista dell'elaborazione di un modello ottimizzato (Rizzo, Montesano & Traversetti, 2020) che permetta di applicare il programma RC-RT su più vasta scala, fornendo ulteriori indicazioni operative e metodologiche (tab. 8).

Nel complesso, gli insegnanti hanno considerato troppo ristretto il tempo di applicazione del programma, anche in considerazione degli altri impegni scolastici. Tra gli altri punti di criticità, si è segnalata soprattutto la difficoltà di far lavorare costantemente l'allievo con disabilità con i compagni di classe. In relazione al lavoro in coppia, l'indicazione più frequente è stata quella della rotazione a turno tra coppie indicate dall'insegnante (ogni 2 o 3 incontri).

10. Osservazioni conclusive

Tra i punti di forza messi in luce dall'analisi dei dati riferiti all'applicazione del *Reciprocal teaching* con gli allievi con disabilità intellettiva media emerge la possibilità di lavorare in modo più sistematico, sinergico e collaborativo, tra allievi e tra insegnante di classe e insegnante di sostegno, per lo sviluppo della comprensione del testo.

L'aver predisposto un materiale strutturato (Rizzo, Traversetti, 2019b), che consentisse di mantenere il focus dell'attività sulle diverse fasi e domande del Reciprocal teaching, ha infatti permesso di evitare dispersioni e di incrementare progressivamente la difficoltà dei testi su cui lavorare. Un ulteriore punto di forza è rappresentato dall'aver verificato l'utilità di una procedura metodologica di adattamento facilitato dei testi (sotto il profilo linguistico, organizzativo e grafico) che gli insegnanti di sostegno, in condivisione con gli insegnanti su posto comune, possono applicare sistematicamente, anche sulla base di altri testi di diversa tipologia (descrittivi, e informativo-espositivi), per conseguire l'obiettivo dello sviluppo della comprensione del testo, facendo lavorare l'allievo con disabilità sui medesimi testi utilizzati in classe dai compagni, a tutto vantaggio di una inclusione fattiva e reale, nonché di un metodo di lavoro utile anche allo studio dei testi (*ibidem*).

Del resto, tra i punti di criticità, come si è detto, vi è soprattutto la difficoltà di far lavorare costantemente l'allievo con disabilità con i compagni di classe, registrata in tutte le classi tranne una, e che appare conseguenza di un'organizzazione dell'attività didattica generalmente separata tra insegnante di sostegno e insegnante su posto comune e, quindi, della mancata organizzazione sistematica di lavori in coppia finalizzati ad apprendimenti curricolari. Pertanto, pur se il programma sperimentato ha rappresentato una prima risposta allo sviluppo di un modello didattico efficace anche in una classe eterogenea, SApIE fa propria la prospettiva di offrire ai docenti ulteriori indicazioni metodologico-didattiche per promuovere una maggiore collaborazione tra allievo con disabilità intellettiva e compagni di classe in tutte le fasi del Reciprocal teaching.

Riferimenti bibliografici

- Aarnoutse C., van den Bos K., Brand-Gruwel S. (1998). Effects of listening comprehension training on listening and reading. *Journal of Special Education*, 32, 115-126.
- Alfassi M., Weiss I., Lifshitz H. (2009). L'efficacia dell'insegnamento reci-proco nella promozione dell'alfabetizzazione della lettura di studenti con disabilità intellettive. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 291-305.
- APA-American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistic manual of mental disorders (5^a ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Bruner J. (1983). *Child's talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Burke L. A., Miller, M. K. (2001). *Phone interviewing as a means of data collection: Lessons learned and practical recommendations* [Online journal]. Forum: Qualitative Social Research, 2.
- Calvani A., Chiappetta Cajola L. (eds.) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching*. Firenze: SApIE Scientifica.
- Cardarello R., Pintus A. (2019). La comprensione del testo nella scuola italiana: un bilancio storico e critico. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (eds.), *Strategie didattiche per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 47-75). Firenze: SApIE Scientifica.
- Clarke P.J., Snowling M.J., Truelove E., Hulme C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: A randomized controlled trial. *Psychological science*, 21(8), 1106-1116.
- Gagné M. (1974). Task analysis. It's relation to content analysis. *Educational Psychologist*, 11(1), 119-118.

- Guthrie J. T., Wigfield A., Barbosa P., Perencevich K. C., Taboada A., Davis M. H., Scaffidi N. T., Tonks S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423.
- Hattie J. (2015). Teacher-ready research review. The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1, 79-91.
- Invalsi (2019). *Rapporto nazionale. Rapporto prove INValSI*.
- Invalsi, IEA PIRLS (2016). *Indagine IEA 2016 PIRLS: Rapporto Nazionale*
- ISTAT (2018). *Anno 2017. PRODUZIONE E LETTURA DI LIBRI IN ITALIA*.
- ISTAT (2019). *RAPPORTO ANNUALE 2019. La situazione del Paese*.
- Johnson-Glenberg M.C. (2005). Formazione basata sul web di strategie metacognitive per la comprensione del testo: attenzione a chi non capisce bene. *Lettura e scrittura*, 18 (7-9), 755-786.
- Lucangeli D., Galderisi D., Cornoldi C. (1995). Specific and general transfer effects following metamemory training. *Learning Disabilities. Research & Practice*, 10, 11-21.
- Kim Y. (2011). The pilot study in qualitative inquiry: Identifying issues and learning lessons for culturally competent research. *Qualitative Social Work*, 10(2), 190-206.
- Klingner J. K., Vaughn S. (1996). Insegnamento reciproco di strategie di comprensione della lettura per studenti con difficoltà di apprendimento che usano l'inglese come seconda lingua. *The Elementary School Journal*, 96(3), 275-293.
- Lederer J. M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 91-106.
- Lundberg I., Reichenberg M. (2013). Sviluppo della comprensione della lettura tra gli studenti con lievi disabilità intellettive: uno studio di intervento. *Rivista scandinava di ricerca educativa*, 57(1), 89-100.
- Menichetti, L. (2018). Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria. *ECPS Journal*, 18, 369-396.
- Menichetti L., Bertolini C. (2019). Prova qualitativa per la valutazione della capacità di riassunto: il Summary Qualitative Assessment (SQA). In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 431-462). Firenze: Sapie Scientifica.
- Mitchell D. (2014). *What really works in special and inclusive education. Using evidencebased teaching strategies (2nd ed.)*. New York: Routledge.
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari*.
- OECD (2018). *Pisa 2018. Assessment and Analytical Framework, PISA*. Paris: OECD.
- ONU (1989). *Convenzione sui diritti dei bambini*.
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*.

- Palincsar A. S., Brown A. L., Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Pellegrini M. (2019). L'efficacia delle strategie didattiche per la comprensione del testo. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 77-98). Firenze: SApIE Scientifica.
- Richards-Tutor C., Baker D. L., Gersten R., Baker S. K., Smith J. M. (2016). The effectiveness of reading interventions for English learners: A research synthesis. *Exceptional Children*, 82(2), 144-169.
- Rizzo A.L., Traversetti M. (2019a). La sperimentazione del Reciprocal teaching per gli allievi con bisogni educativi speciali: un focus sulla disabilità intellettiva media. In A. Calvani, L. Chiappetta Cajola (a cura di). *Strategie didattiche per la comprensione del testo. Il Reciprocal teaching* (pp. 269-301). Firenze: Sapia Scientifica.
- Rizzo A.L., Traversetti M. (2019b). *Programma RC/RT, Adattamento per allievi con disabilità intellettiva media*. Documento SApIE 2019b.
- Silvermann D. (2009). *Come fare ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Solis M., Ciullo S., Vaughn S., Pyle N., Hassaram B., Leroux A. (2011). Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 Years of Research. *Journal of Learning Disabilities*, 45(4), 327-340.
- Suggate S. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 77-96.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Unesco (2017). *Educazione agli obiettivi dello sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. Paris: UNESCO.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch J. V., Stone C. A. (1979). *A social interaction analysis of learning disabilities remediation. Paper presented at the International Conference of the Association for Children with Learning Disabilities*. San Francisco.
- WHO (2007). *Atlas: global resources for person with intellectual disabilities*. Geneva: WHO.
- Yuill N., Joscelyne T. (1988). Effect of organizational cues and strategies on good and poor comprehenders story understanding. *Journal of Educational Psychology*, 80 (2), 152-158.