



SAPIENZA UNIVERSITÀ DI ROMA
FACOLTÀ DI MEDICINA E PSICOLOGIA
DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA DEI PROCESSI DELLO SVILUPPO E DELLA
SOCIALIZZAZIONE

DOTTORATO DI RICERCA IN
PSICOLOGIA SOCIALE, DELLO SVILUPPO E DELLA RICERCA EDUCATIVA
TESI DI DOTTORATO

XXXII Ciclo

Tutor Chiar.mo prof.
Guido Benvenuto

Tutor Chiar.ma prof.ssa
Anna Salerni

Tutor Chiar.mo prof.
Stefano Livi

Metodologie e strumenti per la valutazione e
la programmazione educativa inclusiva
- Studio di caso in un Istituto Comprensivo –

Anno accademico 2018-2019

Indice

Introduzione

Parte Prima

Capitolo primo –

1.1. La scuola e l'inclusione

1.2. Inclusione, evoluzione normativa e concettuale in Italia

1.3. Le politiche internazionali e l'inclusione

1.4. BES Bisogni Educativi Specifici ed inclusione

1.5. Criticità e punti di forza nel panorama inclusivo in Italia

Capitolo secondo –

2.1. Il *Capability Approach*

2.2. I Disability Studies

2.3. Valutare l'inclusione nella prospettiva Evidence based

2.4. Le tassonomie nella valutazione dell'inclusione

Capitolo terzo -

3.1. Il P.A.I. (Piano Annuale Inclusione) per la valutazione dell'inclusione scolastica

3.2. Raccolta documentale e network per l'inclusione

3.3. L'esperienza Indire

3.4. L'esperienza Rete Italiana Pratiche Index per l'Inclusione (RIPI)

3.5. Altre esperienze e studi di contesto

Parte seconda – La ricerca

Capitolo primo

Premessa

1.1. Le domande e gli obiettivi di ricerca

1.2. Il disegno di ricerca

1.3. Il contesto ed i partecipanti della ricerca

1.4. Gli strumenti di ricerca

1.4.1. "Questionario Index per L'inclusione"

1.4.2. "GEQ Questionnaire"

1.4.3. "QIF Questionario inclusione famiglie"

Capitolo secondo

2.1. Analisi dei dati ed interpretazione

2.2. La collaborazione e la coesione in classe come indicatori d'inclusione

2.3. Partecipazione, socialità e riduzione dei fenomeni di bullismo

2.4. Inclusione, socialità e successo condiviso

2.5. Qualità dell'inclusione, un obiettivo comune

Capitolo terzo

3.1. La discussione dei risultati

3.2. Implicazioni nella programmazione educativa

3.3. Prospettive future

3.4. Conclusioni

Appendice

Allegati

Bibliografia

Sitografia

*A Flavio e Gianluca,
nati durante questo dottorato.*

Introduzione

Questa tesi dottorale affronta le tematiche dell'inclusione scolastica e della sua valutazione in un elaborato presentato in due parti, costituite entrambe da tre capitoli.

Nel primo capitolo le argomentazioni sono riferite alle tematiche inerenti l'inclusione attraverso la presentazione delle diverse correnti culturali e della principali norme che hanno contribuito a definire il costrutto di inclusione scolastica nelle accezioni che oggi utilizziamo. Sempre nel primo capitolo, la tesi dedica un paragrafo alla documentazione del dibattito intercorso sia a livello nazionale sia internazionale riguardo allo sviluppo di "linguaggi" e pratiche inclusive che sono entrati a far parte dell'agire quotidiano della scuola. Una riflessione sulle diverse criticità della scuola inclusiva, sui metodi, gli strumenti e le procedure di valutazione utilizzati conclude il primo capitolo.

Nel secondo capitolo il lavoro affronta le tematiche dell'inclusione scolastica tramite una presentazione dei principali modelli concettuali e tassonomici che hanno contribuito ad alimentare l'interesse per la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica.

Il capitolo terzo è dedicato alla presentazione delle esperienze italiane nell'ambito della valutazione dell'inclusione scolastica. Nel

capitolo sono descritte e dibattute le modalità di valutazione proposte nel Piano Annuale per l'Inclusione e sono documentate le esperienze di reti di collaborazione tra quelle maggiormente significative nel nostro paese.

La seconda parte del lavoro è dedicata alla presentazione dell'attività e dei risultati di ricerca ed è organizzata in tre capitoli.

Il primo capitolo è dedicato alla definizione dei costrutti, alla discussione delle ipotesi e delle domande di ricerca ed alla presentazione del modello e degli strumenti utilizzati nel contesto scelto per l'indagine.

Nel secondo capitolo sono restituiti e discussi i risultati delle analisi effettuate in riferimento alle principali dimensioni indagate nello studio.

La discussione sull'utilità dei risultati nella programmazione educativa e didattica inclusiva è il tema proposto nel terzo capitolo, che affronta le implicazioni educative e didattiche alla luce degli esiti dell'indagine.

Conclude l'elaborato, una riflessione sul vissuto personale nell'esperienza di ricerca.

Parte prima

Capitolo primo

1.1 La scuola e l'inclusione

Nell'estate del 1977, con l'approvazione della legge 157, la scuola italiana apriva le porte agli alunni con disabilità. Quello che allora rappresentò il risultato dello sforzo congiunto di famiglie, insegnanti e operatori appare ancora oggi, a più di quarant'anni di distanza una straordinaria testimonianza di una cultura orientata all'accoglienza ed alla solidarietà civica. In questo percorso che ha visto una realtà scolastica divenire sempre più complessa ed articolata, le tematiche dell'inclusione hanno acquisito nel tempo nuove prospettive, stimoli, ma anche battute di arresto e fasi di estrema criticità. In modo "trasversale" le problematiche relative all'inclusione scolastica sono state oggetto di interesse politico, culturale e di ricerca nell'ambito della didattica e della programmazione educativa. Dal contesto nazionale, l'attenzione alle tematiche dell'inclusione ha favorito lo sviluppo di movimenti, gruppi di lavoro, network internazionali e nazionali di confronto e riflessione.

Il dibattito sull'inclusione è stato al centro di importanti trasformazioni anche dal punto di vista concettuale nelle definizioni di handicap, disabilità, difficoltà e deficit. Un terreno nel quale la stessa discriminante patologico – normale, che per lungo tempo ha influenzato i processi prima di integrazione e poi di inclusione, è

stata riconsiderata in funzione delle evoluzioni intercorse nell'ambito delle diverse discipline che indagano il funzionamento umano come la psicologia, la neuropsicologia, la medicina ed in modo sostanziale le scienze dell'educazione. Con l'abolizione delle classi differenziate e la nascita dell'insegnante specializzato il nostro paese si è posto da subito all'avanguardia nella ricerca e nella sperimentazione didattica ed ha rappresentato un punto di riferimento per lo sviluppo di pratiche inclusive in Europa e non solo. Come più volte sottolineato da Ianes e Canevaro la scuola Italiana è stata capace di raggiungere traguardi importanti, come la definizione del principio di integrazione scolastica dove per la prima volta il concetto di "diversità" assume i connotati di "valore" e non di stigma (Ianes, 2008).

Le sfide poste da una realtà sociale sempre più complessa hanno contribuito ad alimentare la necessità di porre la "questione inclusiva" al centro dell'attenzione educativa e didattica dell'intero sistema scolastico nelle sue differenti dimensioni politiche, culturali ed operative. Il diffuso interesse incrementato nell'ultimo decennio, come avremmo modo di vedere nei successivi capitoli, ha avuto una ricaduta anche nell'ampiezza del dibattito sulle tematiche dell'inclusione che ha abbracciato ed esteso il raggio d'azione

dall'integrazione dei disabili alle tematiche sui disturbi dell'apprendimento e le condizioni di svantaggio socio-culturale sino a toccare, in anni più recenti, le problematiche relative all'educazione di genere. Oggi ci troviamo ad affrontare le sfide dell'inclusione scolastica disponendo di una vasta gamma di sigle e termini più o meno specialistici, anch'essi risultato di un cambiamento sostanziale, che si è arricchito di esperienze e conoscenze nazionali ed internazionali. La definizione stessa di BES (Bisogni Educativi Speciali) ne è una testimonianza, poiché tale sigla è ripresa dalla traduzione del termine inglese Special Educational Needs (SEN) in uso nel sistema scolastico anglosassone ed in parte dei paesi anglofoni.

Tuttavia, una traduzione di "termini" non equivale necessariamente ad una trasposizione di concetti, e di fatti sono molte e sostanziali le differenze che hanno accompagnato le riflessioni e le pratiche sull'inclusione nei differenti paesi. Difatti, appare al momento estremamente complessa la ricerca di criteri "universali" che possano definire il concetto di inclusione e possano soddisfare l'esigenza di valutarne i differenti aspetti secondo criteri universalistici.

A tal riguardo sono stati presentati nel tempo diversi approcci, modelli, metodi e criteri di valutazione dell'inclusione come sono molteplici le iniziative che a differenti livelli sono state promosse a

favore della realizzazione dell'inclusione. Le vicende che accompagnano lo sviluppo dell'inclusione scolastica nel nostro paese sono inevitabilmente legate anche alle politiche, alle tendenze ed alle culture che hanno investito l'Italia e il resto d'Europa nell'ottica di una cultura condivisa di valori, riflessioni e collaborazioni internazionali.

Per poter disporre di una visione diacronica, di come le tematiche in questione sono state considerate ed affrontate nel corso del tempo dalle politiche nazionali, nel successivo capitolo verranno presentate le disposizioni normative che meglio permettono di descrivere un "sentiero" dell'inclusione scolastica in Italia. La scelta di ripercorrere, attraverso l'analisi della produzione normativa, le trasformazioni avvenute nell'ambito dell'inclusione scolastica in Italia ha l'obiettivo di orientare le argomentazioni all'interno di una cornice storicamente definita all'interno della quale la produzione normativa rappresenta una fonte documentale indispensabile.

1.2 Inclusione, evoluzione normativa e concettuale in Italia

Malgrado siano evidenti numerosi punti di criticità, non può essere negata l'importanza che il nostro paese ha assunto in ambito internazionale riguardo alle tematiche dell'inclusione. In particolare, per quel che concerne gli aspetti legislativi l'Italia è stata più volte posta

a “modello” nonostante esistano importanti discrepanze nel nostro paese sulla qualità dell’inclusione scolastica che possono essere rintracciate da un territorio ad un altro ed in alcuni casi anche tra scuole dello stesso quartiere. Come sottolineato da Nocera, l’attenzione posta a livello legislativo al tema dell’integrazione rappresenta un indice significativo dello sviluppo sociale e civile del popolo italiano (Nocera, 2001). Le vicende che hanno accompagnato il percorso della scuola italiana in tema di inclusione spesso hanno incontrato e in alcuni casi si sono scontrate con il clima politico e culturale che ha attraversato l’Italia a partire dagli anni ‘20. La legislazione scolastica Italiana ha, infatti, una storia “quasi” centenaria riguardo alle tematiche su “scuola ed handicap”. Infatti, è già con la Riforma Gentile sull’ordinamento scolastico che fanno il loro ingresso sulla scena del dibattito istituzionale le questioni del diritto - dovere alla scolarizzazione “per i minorati della vista e dell’udito privi di altre anomalie” ai quali era destinato uno specifico insegnamento negli istituti e nelle scuole speciali. Pur se alcuni termini oggi potrebbero risultare addirittura offensivi e ci troviamo di fronte ad una considerazione desueta della disabilità, è di rilievo sottolineare come nella precedente legge del 1859, ovvero la legge Casati sull’obbligo scolastico, non troviamo ancora alcun riferimento riguardo alla scolarizzazione dei così detti “handicappati”.

Sulla scia della riforma gentiliana, con l'approvazione del Regolamento Generale del 1928, saranno istituite le classi differenziate nelle quali dovranno essere inseriti quegli alunni "difficilmente educabili e probabilmente affetti da anormalità psichiche". Oltre ai definiti "anormali" erano soggetti di obbligo scolastico anche gli alunni con sordità e cecità anch'essi inseriti in istituti speciali o nelle classi differenziate. Tra le fonti indispensabili a ricostruire il percorso normativo, nell'ambito di una "storia" dell'inclusione scolastica nel nostro paese, come evidenziato da Ianes (2014,15) deve essere annoverata come pietra miliare la stessa Costituzione Italiana, poiché con essa sono proclamati in modo ineluttabile i valori ed i principi dell'inclusione nella scuola italiana. Come espresso al primo comma dell'articolo tre:

"tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali dinanzi alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali".

Al secondo comma è sancito l'impegno che la stessa Repubblica si assume nei confronti di tutti cittadini in merito ai temi dell'uguaglianza e alla rimozione di tutti quegli ostacoli che impediscono la realizzazione della persona umana poiché "limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo

della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese".

Il principio di uguaglianza è ribadito ulteriormente ed in modo puntuale in relazione alla scuola con l'articolo 34 della Costituzione Italiana che recita:

"La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita".

La Costituzione dedica, inoltre, un contenuto specifico alla situazione degli svantaggiati inabili e minorati che hanno diritto alla formazione ed all'avviamento professionale, ma tutto ciò sino agli anni '70 doveva realizzarsi in contesti separati come negli istituti e nelle scuole speciali dove gli allievi avrebbero potuto sviluppare abilità pratiche in laboratori professionali come la falegnameria, la ceramica e la legatoria e l'insegnamento di cucina per le donne.

Canevaro (2006) esprimendosi riguardo a tale condizione sottolinea come fosse evidente una separazione netta e incolmabile che vedeva da un lato gli anormali e dall'altro i normali o presunti tali. L'impostazione medica e sanitaria degli istituti speciali ha prevalso sino agli anni '70 (Nocera, 2001) quando per la prima volta si sono mosse le prime critiche alla "medicalizzazione" della scuola ed in

modo più esteso si sono poste le prime riflessioni riguardo ai modelli interazionisti per la descrizione dell' handicap e delle disabilità.

Come affermato da Larocca (2007), che propone una ricostruzione storica dell'evoluzione dell'inclusione nel nostro paese; sul finire degli anni '70 ed i primi anni '80 si realizza un vero ripensamento della scuola italiana e si avvia un percorso di integrazione sulla spinta dei nuovi modelli concettuali ed in particolare i primi modelli bio-psico-sociali. La presenza degli alunni con disabilità in classe poneva difatti un "problema" reale di gestione e le "risposte" fornite dai modelli medici apparivano ormai desuete e lontane dalle effettive necessità, ciò in concomitanza di un processo ampio di deistituzionalizzazione che in Italia si stava realizzando già sul finire degli anni '80, nel quale erano coinvolti le carceri, gli ospedali psichiatrici e tutte quelle istituzioni che furono etichettate come "Istituzioni Totali" descritte dal pensatore Foucault.

Un risvolto normativo, del clima culturale e politico di quegli anni in favore di una maggiore attenzione al diritto allo studio delle persone disabili, può essere rintracciato nell'articolo 28 della legge n. 118/71 sull'istruzione dell'obbligo. La legge in oggetto rappresentava un'innovazione nell'ambito delle tematiche dell'integrazione

scolastica, annoverando anche argomenti relativi alla fruibilità degli edifici scolastici e l'introduzione del servizio di trasporto; ciò malgrado, essa non era priva di criticità, poiché dall'obbligo scolastico, argomento centrale della legge, erano esonerate le persone con disabilità tali da impedirne l'apprendimento, ovvero buona parte della popolazione che presentava deficit di grave severità.

Un impianto normativo radicalmente differente è invece quello dal quale prende forma la legge n. 517/77 "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico" che difatti nel suo titolo non cita nemmeno il termine handicap e nei contenuti descrive un ripensamento sostanziale degli strumenti a favore "dell'inserimento", introducendo elementi quali programmazione e valutazione didattica. La legge del settantasette è tuttavia ricordata anche per il valore "simbolico" che ha assunto nel tempo, è infatti che con essa viene sancita la chiusura delle scuole speciali e le classi differenziate aprendo le porte alla "scuola di tutti".

L'introduzione dell'insegnante specializzato e la necessità di dotarsi di un progetto educativo rappresentano, inoltre, degli elementi di innovazione a livello normativo, come il ripensamento del numero degli alunni per classe ed un maggior coinvolgimento delle realtà locali nella scuola nonché il fatto di aver deliberato riguardo

a un incremento degli interventi di supporto alla scuola ad onere dello Stato.

Dopo la legge del settantasette, con molta probabilità, la Legge 5 febbraio 1992 n. 104 "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate", rappresenta l'ulteriore evoluzione del percorso normativo italiano, data l'ampiezza delle tematiche e le modalità operative individuate per affrontare le questioni relative all'handicap nella prospettiva di un nuovo paradigma, quello del così detto "progetto di vita".

La legge n. 104 presenta una nuova proposta di integrazione scolastica che si sviluppa in sei articoli finalizzati a tracciare l'intero processo da svolgere. Le linee d'indirizzo promosse dalla legge coinvolgono tutti i gradi scolastici e le università definendo quali dovranno essere gli "strumenti" per l'integrazione e come i differenti attori coinvolti, quali specialisti ed enti locali dovranno essere coinvolti nella realizzazione del progetto educativo.

Strumenti quali la diagnosi funzionale per la descrizione dei punti di forza e debolezza dell'alunno, il PEI (Piano Educativo Individualizzato) per la programmazione e la valutazione degli obiettivi didattico – educativi entrano a far parte del bagaglio di "risorse" per l'integrazione e successivamente in modo ancor più puntuale il

DPR del 24 febbraio 1994 definisce le rispettive competenze e responsabilità delle Aziende Sanitarie Locali e degli Enti nell'ambito dell'integrazione.

Con il documento "linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità" del 2009, il Miur si esprime riguardo alle diverse competenze del comparto docente e non docente della scuola dalla dirigenza al personale ATA. Malgrado le "Linee" in questione offrono spazio ad un'ampia premessa sul valore civico dell'accoglienza, nel documento il concetto prevalente è ancora quello riferito all'integrazione.

Con la pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale (Serie Generale n. 244 del 18 Ottobre 2010) e l'entrata in vigore (02/11/2010) della Legge n. 170 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico" trovano una loro collocazione normativa nella dimensione inclusiva i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Nell'ambito dei DSA a partire dal 2004 il MIUR con le note ministeriali n. 4099/2004 e n. 26/2005 (Iniziative relative alla dislessia) fornisce ai Direttori degli Uffici Scolastici Regionali una prima linea di indirizzo per la gestione dei DSA; la successiva nota n. 1787/2005 (Esami di Stato 2004-2005 - Alunni affetti da dislessia) amplia l'ambito di competenza affinché «le Commissioni stesse adottino, nel quadro e nel rispetto delle regole generali

che disciplinano la materia degli esami, ogni opportuna iniziativa, idonea a ridurre il più possibile le difficoltà degli studenti».

La possibilità di inserire ed utilizzare strategie compensative e misure dispensative appare per la prima volta con la nota n. 4674/2007 (Disturbi di apprendimento - Indicazioni operative), nella quale si afferma che «in tutti i casi in cui le prove scritte interessino lingue diverse da quella materna e non si possano dispensare gli studenti dalla loro effettuazione, gli insegnanti vorranno riservare maggiore considerazione per le corrispondenti prove orali come misura compensativa dovuta». Anche la circolare ministeriale n. 28/2007 “Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione nelle scuole statali e paritarie per l’anno scolastico 2006-2007” sottolinea la necessità di dotarsi di un impianto maggiormente efficace per la tutela degli studenti in che presentano un DSA, in particolare durante le prove di esame chiarendo espressamente la possibilità di utilizzare apparecchiature e strumenti informatici.

In rapida successione alla legge 170, già il 12 luglio 2011 vengono pubblicati il Decreto attuativo e le “Linee Guida per il diritto allo studio e il successo formativo degli alunni e degli studenti con DSA”, promulgate con Decreto Ministeriale n. 5669, ad esso associate, le quali, oltre a ribadire l’importanza di una didattica personalizzata, definiscono i compiti e i ruoli assunti dai diversi soggetti

coinvolti a vario titolo nell'ambito dei DSA. Inoltre, la norma si esprime in merito alle misure educative di supporto a sostegno di un corretto processo di apprendimento, offre chiarimenti sulle forme di verifica e di valutazione e sottolinea la necessaria formazione nell'ambito dei DSA al fine di promuovere una maggiore consapevolezza dell'importanza di una didattica che includa il soggetto nel processo di apprendimento.

Con il Decreto Ministeriale del 27 dicembre 2012 la scuola italiana si esprime estendendo gli interventi di sostegno e accoglienza a tutti gli alunni e gli studenti in situazione di difficoltà ampliando di fatto le azioni di supporto ad un varietà e vastità di condizioni che possono o potrebbero compromettere l'apprendimento e il successo scolastico. La norma per la prima volta si sforza di attribuire al concetto di BES una visione omnicomprensiva, ove confluiscono una varietà di condizioni con esplicito riferimento al modello biopsico-sociale e al manuale per la descrizione del funzionamento e delle disabilità ICF (International Classification of Functioning) dell' Organizzazione mondiale della sanità (OMS, 2002). Tuttavia, nel suo intento di "esaustività", il decreto ha messo in evidenza particolari fragilità del suo impianto, mostrando una scarsa accuratezza nel definire aspetti sostanziali, come le sommarie indicazioni riguardo alle condizioni di disturbo di attenzione ed iper-attività

(ADHD), di funzionamento intellettivo limite (FIL) e borderline cognitivo, creando una notevole confusione riguardo al criterio introdotto di condizioni ambientali e transitorie in relazione a condizioni che non hanno tali caratteristiche.

La successiva Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 contiene una ridefinizione dell'approccio al concetto di handicap, passando dalla certificazione delle disabilità all'inclusione delle diversità. La circolare esplicita le differenti azioni a livello di singola scuola e le azioni a livello territoriale con l'istituzione dei nuovi Centri Territoriali per l'inclusione con il ruolo di supportare nei processi inclusivi le diverse realtà scolastiche nei vari ambiti individuati.

Per quel che concerne le tematiche principali di questo lavoro, in particolare la valutazione della qualità dell'inclusione, è di specifica rilevanza la legge così detta della "Buona Scuola". Difatti, è con la legge n. 107 del 13 luglio 2015 che si esplicita a livello normativo di "prevedere la misurazione della qualità dell'inclusione scolastica nei processi di valutazione delle scuole" anche tramite l'istituzione dell'Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica, presieduto dal Ministro e composto da tutti gli attori istituzionali coinvolti nei processi di inclusione, comprese le associazioni e gli

studenti, che supporta il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

La legge in più punti richiama i principi dell'inclusione, tuttavia in alcune definizioni il testo non è privo di ambiguità che richiama ad una visione "medica" della disabilità come può essere desunto dalla lettura del presente passaggio:

"In generale, il decreto si occupa dell'inclusione scolastica delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti con disabilità certificata ai sensi della legge n. 104 del 1992 sin dalla scuola dell'infanzia. È specificato che l'inclusione scolastica è attuata mediante la definizione e la condivisione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) che è parte integrante del Progetto Individuale, di cui all'articolo 14 della legge 8 novembre 2000, n. 328".

Tuttavia, già dalla nota n. 1551 del 2013 emerge una prima considerazione in relazione alla valutazione dell'inclusione scolastica. La nota infatti, rimanda all'impiego dell'Index per l'Inclusione e al kit "Quadis" come strumenti da utilizzare per la rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività delle scuole di ogni ordine e grado, soprattutto con il fine di accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la

trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei risultati educativi (Ruzzante, 2016).

Con il decreto legislativo del 13 aprile 2017 che descrive le norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità; la valutazione della qualità dell'inclusione assume un ruolo differente, occupando un intero articolo.

A premessa dell'articolo quattro, infatti, è esplicitato come "la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica è parte integrante del procedimento di valutazione delle istituzioni scolastiche". Inoltre, il decreto individua nell' INVALSI l'attore istituzionale che avrà il compito di predisporre protocolli di valutazione e di definire indicatori per la valutazione dell'inclusione sulla base di specifici criteri quali:

- a) Il livello di inclusività del Piano triennale dell'offerta formativa come concretizzato nel Piano per l'inclusione scolastica;
- b) la realizzazione di percorsi per la personalizzazione, individualizzazione e differenziazione dei processi di educazione, istruzione e formazione, definiti ed attivati dalla scuola, in funzione delle caratteristiche specifiche delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti;
- c) il livello di coinvolgimento dei diversi soggetti nell'elaborazione del Piano per l'inclusione e nell'attuazione dei processi di inclusione;

- d) la realizzazione di iniziative finalizzate alla valorizzazione delle competenze professionali del personale della scuola incluse le specifiche attività formative;
- e) l' utilizzo di strumenti e criteri condivisi per la valutazione dei risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti, anche attraverso il riconoscimento delle differenti modalità di comunicazione;
- f) il grado di accessibilità e di fruibilità delle risorse, attrezzature, strutture e spazi e, in particolare, dei libri di testo adottati e dei programmi gestionali utilizzati dalla scuola.

Il decreto del 2017 rappresenta l'ultimo tassello del "mosaico" normativo e conclude l'esposizione dedicata alle norme che negli anni si sono susseguite nel tortuoso percorso verso l'inclusione. Le norme esposte e le considerazioni sin d'ora intraprese devono essere, tuttavia, contestualizzate in un "discorso" maggiormente ampio sull'inclusione e la sua valutazione; discorso che inevitabilmente si intreccia ad una riflessione sull'inclusione scolastica nella sua dimensione internazionale; ricca di stimoli, proposte e colma di differenze ed in alcuni casi anche di incomprensioni.

1.3 Le politiche internazionali e l'inclusione

Le tematiche affrontate nel dibattito internazionale sull'inclusione scolastica sono vaste, come sono differenti i bisogni educativi le conoscenze e le culture altre, anch'esse mutate con il mutare dei tempi. Se dovessimo ripercorrere il cammino a ritroso per individuare

una “traccia di inclusione” nei documenti ufficiali, utile a definire una linea temporale, il “punto di partenza” potrebbe essere collocato alla fine della seconda guerra mondiale. Difatti, l’interesse internazionale alle tematiche dell’inclusione ha origine probabilmente verso la metà del secolo scorso. Potremmo far coincidere il maturare di questo interesse “diffuso” al riconoscimento dell’istruzione come diritto umano fondamentale da parte delle Nazioni Unite del 1948 con l’adozione della Universal Declaration of Human Rights. L’impegno politico assume un ruolo ancor più rilevante in tema di educazione nella Conference on Education for All and the Framework for Action to Meet Basic Learning Needs (Jomtien, Thailand) del 1990 a conclusione della quale fu adottata da parte degli stati membri la World Declaration on Education For All. A Jomtien il mandato dell’istruzione è tra le tematiche prevalenti, con particolare enfasi alle problematiche relative alla sua qualità ed all’accessibilità delle risorse. Dalla conferenza emergeva un problema diffuso di alfabetizzazione nonché una “emergenza educativa” che escludeva da qualsiasi istruzione interi gruppi.

Nella dichiarazione si esplicita la necessità di garantire una istruzione equa, accessibile, che possa garantire livelli sempre più alti di apprendimento per tutti. Inoltre, è evidenziato il ruolo che l’istruzione deve avere nel contribuire al superamento di tutti gli

stereotipi; ma la politica appare ancora distante dalle tematiche proposte e si dovranno attendere i lavori di Salamanca del 1994 per registrare una ampia partecipazione dei governi. La prospettiva inclusiva, introdotta nella «Conferenza Mondiale per i Bisogni Speciali», svoltasi nel 1994, che affrontava una tematica specifica destinata a «bambini disabili e dotati, bambini di strada o lavoratori, bambini di popolazioni isolate o nomadi, bambini appartenenti a minoranze linguistiche, etniche o culturali e bambini provenienti da altre zone o gruppi svantaggiati o emarginati» vista la vasta adesione di governanti è stata oggetto di numerosi documenti internazionali e di numerose riflessioni.

Non sono mancate le critiche ai lavori della conferenza come quelle di Ainscow e Miles, che pur riconoscendo il valore dell'evento nella promozione di una maggiore attenzione all'equità delle risorse ha anche sostenuto una interpretazione forviante e desueta del concetto di Educational for all.

Anche per l'UNESCO, sono rintracciabili diversi punti di criticità come la carenza o la mancata razionalizzazione delle risorse disponibili e la scarso impegno dei decisori politici con una ricaduta sulla qualità di una educazione inclusiva. L'Impegno dei governi a realizzare gli obiettivi individuati è rimandato alla conferenza prevista per il 2015. A Ginevra, con l'intento di sostenere i partecipanti

nel raggiungimento degli “obiettivi UNESCO 2015” è organizzata l’International Conference on Education nella quale vengono affrontate le Policy Guidelines on Inclusion in Education.

Il documento vuole presentare degli indicatori strategici per raggiungere gli “obiettivi UNESCO 2015” e si rivolge ad una popolazione ampia di attori coinvolti a vario titolo nell’ambito dell’istruzione. I lavori sono l’occasione per rimarcare la distanza dai traguardi posti rispetto agli obiettivi definiti a Jomtien e Dakar considerato il diffuso abbandono scolastico prima del termine del primo ciclo scolastico, spesso in condizioni di estrema povertà, di abbandono ed emarginazione sociale. Gli obiettivi, pertanto, restano in agenda dei governi in vista dell’evento del 2015 I lavori conclusi nel 2015 troveranno un ulteriore sviluppo attraverso le diverse agende operative per sviluppare nell’ambito dell’istruzione, una istruzione “di qualità”.

Lo slogan “garantire un’educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento permanente per tutti” è quello dell’agenda italiana per i futuri obiettivi UNESCO fissati al 2030 (Education 2030). Parte dei paesi Europei, Italia compresa avevano già avviato delle relazioni nell’ambito delle politiche sull’istruzione già dagli anni duemila con la strategia sull’educazione e la formazione denominata “Strategia di Lisbona”.

La strategia definiva degli ambiti di priorità e gli obiettivi da raggiungere entro il 2010 in merito a:

- l'aumento dei laureati in matematica, scienze e tecnologia (aumento almeno del 15% e nel contempo diminuzione dello squilibrio fra sessi);
- la diminuzione degli abbandoni precoci (percentuale non superiore al 10%);
- l'aumento dei giovani che completano gli studi secondari superiori (almeno l'85% della popolazione ventiduenne);
- la diminuzione della percentuale dei quindicenni con scarsa capacità di lettura (almeno del 20% rispetto al 2000);
- l'aumento della media europea di partecipazione ad iniziative di lifelong learning (almeno fino al 12% della popolazione adulta in età lavorativa 25/64 anni).

Gli obiettivi comunitari definiti dalla strategia di Lisbona sono ormai assunti ad impegno ventennale, in vista della verifica degli

obiettivi prevista per il 2020. Questo, perlomeno, è l'impegno che i diversi governanti si sono assunti a giugno 2010 in occasione dell'incontro dei capi di stato e di governo. L'impegno in agenda è di promuovere una ripresa economico-produttiva dell'Europa e nell'ambito delle politiche educative e della formazione professionale vengono definiti i programmi Educational training "ET 2020" nonché le raccomandazioni sulla qualità dell'istruzione all'interno delle politiche europee.

La platea internazionale è uno scenario interessante, dove il confronto e la collaborazione con i diversi protagonisti dell'istruzione rafforza l'intesa su obiettivi comuni e strategie condivise, il luogo dove poter porre ed accogliere nuove riflessioni sulla qualità dell'inclusione. Da questo scambio, inoltre, è possibile trarre spunti ulteriori per riflettere sulla situazione attuale dell'inclusione nel nostro paese e porre in modo critico alcuni spunti sui quali argomentare.

1.4. BES Bisogni Educativi Specifici ed inclusione

Con il titolo "Tutti i bisogni sono speciali" (Benvenuto, Sposetti, Szpuner, 2018) è stata presentata a marzo 2018 una raccolta di contributi in forma di ricerche, riflessioni ed esperienze di autori provenienti da diverse realtà, al fine di rendere evidente la complessità

delle tematiche e dei diversi scenari che accompagnano storie di inclusione ed in molti casi, di esclusione.

Gli autori che hanno curato l'edizione, nell'introduzione al volume, sottolineano come l'esigenza di mettere al centro della questione educativa ogni bisogno specifico debba rappresentare un principio pedagogico.

“abbiamo quindi voluto raccontare di come i bisogni educativi siano il punto di partenza di ogni pedagogia, e di come essi diventino emergenze sociali allorché non si riesca proprio a garantire a ciascuno il suo, vale a dire in modo proporzionato alle esigenze specifiche”

Un bisogno educativo, pertanto, non è mai speciale e la risposta che deve essere fornita a quel bisogno non è fuori dal contesto di un agire educativo responsabile ed inclusivo. Il termine “Bisogni Educativi Speciali” può allora apparire fuorviante, quasi che dovessimo trovare soluzioni straordinarie a problematiche che sono ormai consuetudini di una scuola complessa.

Quotidianamente chi opera nella scuola si trova ad affrontare bisogni specifici, come sono specifici tutti quei processi e le funzioni psico-fisiche che dovrebbero portare ogni studente a conquistare nuove abilità e competenze. Sono specifiche le vite di ogni studente, il background, come lo stesso orientamento motivazionale allo studio.

L'acronimo BES, riprende letteralmente la traduzione dall'inglese Special Educational Needs (SEN), ed in tale contesto il termine "speciale" è giustificato dalla reale esistenza di risposte educative speciali, come le scuole speciali o le classi speciali e differenziate. Per quel che concerne la definizione stessa di "Bisogni Educativi Speciali" è interessante notare come nei rapporti della European Agency for Special Needs and Inclusive Education, sia presente una certa varietà di definizioni da un paese a l'altro e in uno dei primi rapporti tematici su Handicap ed Istruzione (2006) gli autori asserivano:

"Non esiste, nei paesi europei, un'interpretazione unanime di termini come handicap, diversa abilità, esigenza specifica. Le definizioni e le categorie variano secondo il paese cui si fa riferimento".

Nel rapporto Warnock del 1978 in Inghilterra, il concetto di bisogni educativi speciali è utilizzato in sostituzione del termine "handicap" (The Warnock Report Special Education Needs, Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, 1978) ed è probabilmente il primo documento nel quale è presente la dicitura "Special Educational Needs".

In Italia l'acronimo BES è entrato "ufficialmente" nel linguaggio della scuola con la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012,

quando, a seguito delle nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), si è ritenuto auspicabile ampliare anche ad altre tipologie di studenti le azioni già previste nelle condizioni di DSA. Nell'ottica di un ampliamento dei destinatari delle azioni inclusive troviamo anche la circolare del 6 marzo 2013 che chiarisce le "tipologie" di condizioni assimilabili ai BES:

"estendendo il campo di intervento e di responsabilità di tutta la comunità educante all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali (BES), comprendente: "svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse".

La circolare in tal senso si discosta da una lettura "medica" della condizioni di BES, includendo altre condizioni come l'area dello svantaggio socio-culturale e linguistico:

"ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta".

La scuola, inoltre assume un ruolo chiave nel processo decisionale riguardo all'applicazione delle condizioni previste dalla norma per quelle situazioni "eclettiche" o difficilmente diagnosticabili, ovvero:

"ove non sia presente certificazione clinica o diagnosi, il Consiglio di classe o il team dei docenti motiveranno opportunamente, verbalizzandole, le decisioni assunte sulla base di considerazioni pedagogiche e didattiche; ciò al fine di evitare contenzioso".

In una dimensione maggiormente ampia il concetto di BES si è esteso a tutte quelle condizioni che possono o potrebbero compromettere l'apprendimento ed il successo formativo di ogni studente. Inoltre, l'apporto concettuale della norma, nel contribuire a superare una visione medica della disabilità, è stato riconosciuto come un'evoluzione rispetto alle norme precedenti.

Ianes (2013,) tra i più autorevoli studiosi delle tematiche BES, esprimendosi favorevolmente riguardo alla norma senza nascondere anche qualche perplessità, ha affermato l'utilità della norma nella direzione di una ridefinizione del concetto di disabilità non più medica, ma bio-strutturale e bio-psicosociale. Tuttavia, Ianes ribadiva nella stessa intervista una quota di preoccupazione sulla formazione dei docenti e l'organizzazione delle reti territoriali.

Sul portale del MIUR dedicato ai BES, è sottolineata nella pagina di presentazione, la posizione di autorevolezza a livello internazionale delle politiche di inclusione del sistema di istruzione italiano come modello capace di superare la discriminante tradizionale "alunni con disabilità / alunni senza disabilità", che non si conforma alla reale complessità delle classi e alla specificità dell'alunno.

La presentazione del portale appare in continuità con una concezione di inclusione ampia che deve rispondere alle necessità di tutti gli studenti. Il riferimento ai Bisogni Educativi Speciali invece

trova spazio soltanto in una riga della legge n.107 del 13 luglio 2015 e nella maggior parte dei casi nei quali compaiono termini che si riferiscono all'inclusione, questi sono accostati al termine disabilità.

I "Bisogni Educativi", senza l'aggettivo "speciale", aprono l'articolo sui principi e le finalità dell'inclusione del decreto legislativo del 13 aprile 2017. Il documento, nell'esplicitare la natura dei bisogni educativi si riferisce ai "differenti bisogni" a sottolineare l'ampiezza delle azioni promosse dall'inclusione. Tuttavia, nell'articolo dedicato agli "strumenti per realizzare l'inclusione" il decreto individua esclusivamente nel PEI (Piano Educativo Individualizzato) lo strumento per l'inclusione:

"L'inclusione scolastica è attuata attraverso la definizione e la condivisione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) quale parte integrante del progetto individuale".

Tale affermazione potrebbe risultare non proprio aderente ai principi previsti dallo stesso decreto e l'assenza di altri "strumenti" per realizzare l'inclusione potrebbe far apparire la norma incompleta, anche alla luce delle diverse definizioni che hanno cercato nel tempo di restituire una interpretazione maggiormente chiara della definizione di BES. A tal riguardo, lo stesso Ianes (2005) proponeva di definire la condizione di BES come una qualsiasi difficoltà evo-

lutiva, in ambito educativo e/o istruzionale, causata da un funzionamento problematico per il soggetto in termini di danno, ostacolo al suo benessere, limitazione alla sua libertà e stigma sociale, indipendentemente dall'eziologia e che necessita di educazione speciale individualizzata. Nel volume BES a scuola, il prof. Canevaro presenta graficamente una struttura (figura 1) per definire le caratteristiche degli alunni con BES.

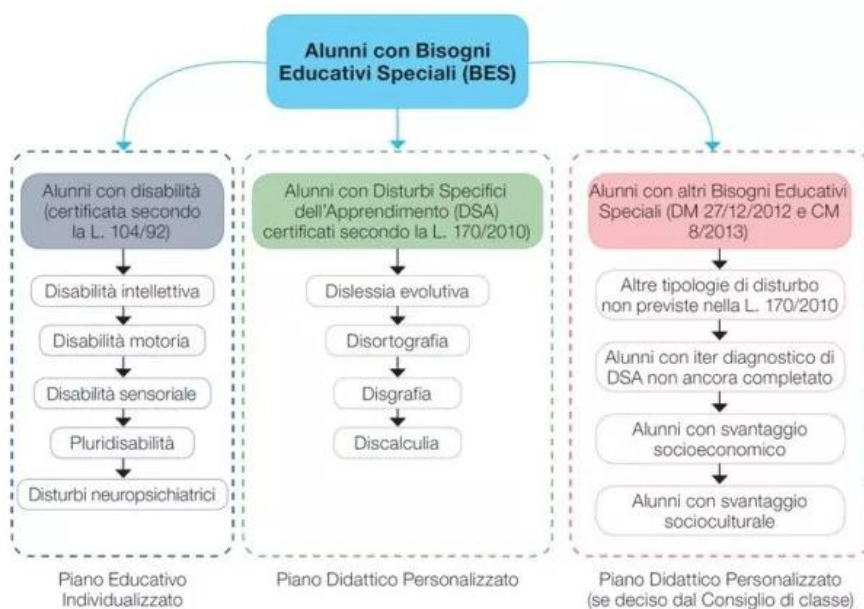


fig.1

Lo stesso Canevaro (2005) raccomanda che per realizzare una scuola inclusiva è necessario uscire dalla percezione di una costante condizione di emergenza. Una scuola inclusiva si deve muovere sul

binario del miglioramento organizzativo perché nessun alunno sia sentito come non appartenente, non pensato e quindi non accolto. Nel modello proposto da Canevaro delle differenti condizioni BES possono essere individuate tre macro categorie:

Quella della disabilità certificata ai sensi dell'art. 3, comma 1 o 3 della Legge 104/1992 per la quali si ha diritto alle misure di sostegno specializzato. In questa categoria troviamo gli studenti con disabilità fisica, psichica o sensoriale. La certificazione di disabilità redatta da una azienda sanitaria locale deve essere effettuata secondo precisi standard riconducibili alla classificazione dell'OMS-ICD-10 (International Classification of Disorders – 10ma edizione). Il PEI è lo strumento utilizzato per definire la programmazione didattica ed educativa nel percorso scolastico.

I disturbi evolutivi specifici (DES), da non confondere con i DSA, sono individuati nei deficit del linguaggio, nelle compromissioni delle abilità non verbali e della coordinazione motoria e nei disturbo dell'attenzione e dell'iperattività (ADHD). A tale categoria appartiene anche il FIL (Funzionamento Intellettivo Limite), una etichetta diagnostica molto dibattuta a causa di una definizione che non ha ancora trovato ampio consenso nella comunità scientifica (Rourke 1987).

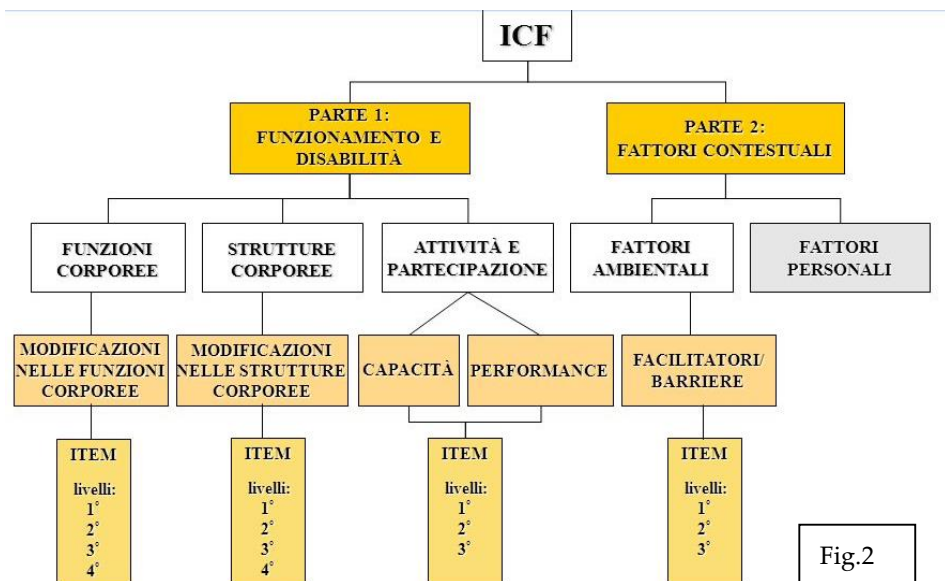
L' area dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale racchiude le diverse condizioni che possono essere identificate sulla basi di "fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche".

Per quel che concerne la programmazione e la valutazione educativa dell'alunno in condizione di BES, è spesso raccomandato il riferimento al modello bio-psico-sociale e l'utilizzo de "l'ICF" per la descrizione del funzionamento.

Al riguardo, diversi autori hanno sostenuto l'importanza di utilizzare l'ICF nella formulazione del piano educativo individualizzato (Ianes, Cramerotti, 2011). L'acronimo ICF sta ad indicare la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute ed appartiene all'insieme delle Classificazioni Internazionali dell'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità).

Il testo dell'ICF è stato approvato dalla 54° World Health Assembly (WHA) il 22 Maggio 2001, come revisione e aggiornamento della Classificazione Internazionale delle Menomazioni, delle Disabilità e degli Handicap (ICIDH) degli anni '80.

Con la pubblicazione del manuale ICF, l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha voluto sottolineare come la salute non può essere considerata la semplice assenza di malattia, ma deve essere riconsiderata come condizione di globale benessere bio-psico-sociale. Il manuale propone una classificazione tramite una organizza-



zione dei vari domini secondo una logica gerarchica come presentata nella seguente struttura (figura 2).

La scuola italiana, recependo il valore innovativo del modello per la descrizione degli alunni in condizione di BES pone enfasi all'utilizzo del manuale ICF nella direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012. Nella direttiva, infatti, la descrizione ampia della condizione di BES richiede l'adozione di strumenti multi-dimensionali, ma non troppo complessi per essere utilizzati.

Il manuale ICF, inoltre, fondandosi sull'analisi del contesto dovrebbe permettere una lettura delle "barriere e dei facilitatori" che limitano le possibilità degli studenti con BES in modo da individuare le chiavi problematiche non nella persona, ma nella relazione con l'ambiente.

"A questo riguardo è rilevante l'apporto, anche sul piano culturale, del modello diagnostico ICF (International Classification of Functioning) dell'OMS, che considera la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale".

La direttiva, in tal senso è un chiaro invito all'utilizzo del manuale ICF nella pratica educativa e in modo particolare nella definizione degli obiettivi e delle strategie previste dal PEI.

Il Piano educativo individualizzato (PEI) rappresenta nella scuola italiana lo strumento per l'integrazione nella scuola degli alunni con disabilità. Difatti, il PEI nasce prima dello sviluppo del concetto di inclusività e per oltre un ventennio ha rappresentato uno degli strumenti per la didattica speciale maggiormente evoluti nel panorama europeo.

Sotto la spinta di una evoluzione concettuale dei modelli interpretativi del funzionamento umano, anche le modalità di redazione del PEI, inizialmente concepito su un criterio di deficit ed handicap, iniziano a subire una revisione per produrre uno strumento maggiormente affine ad un modello bio-psico-sociale, capace di allontanarsi dal dualismo medico normale-patologico ed in grado di descrivere le caratteristiche individuali all'interno di una dimensione storico-contestuale definita (Ines, Macchia, 2011. Ianes, Canevaro, 2015).

Le proposte di adesione al nuovo modello permettono la sperimentazione, in alcune realtà scolastiche, del così detto PEI su base ICF-CY, ovvero il manuale di classificazione nella versione adulti e adolescenti.

Il PEI dovrebbe essere redatto entro i primi due mesi dell'anno scolastico e descrive gli obiettivi perseguiti, strategie e metodologie educative e didattiche, i criteri e le modalità di valutazione che saranno utilizzate con l'alunno. Ciò con il fine di garantire il diritto all'educazione e all'istruzione favorendone l'inclusione scolastica e sociale e il raggiungimento di una piena autonomia attraverso il miglioramento delle abilità sociali e lo sviluppo degli apprendimenti.

L'altro strumento per la programmazione didattica nel contesto dei DSA è il Piano Didattico Personalizzato (PDP). Il PDP è un

documento di programmazione didattico educativo di competenza della scuola che può avvalersi di specialisti per la sua redazione.

Il PDP è lo strumento utilizzato nelle condizioni di BES come i disturbi dell'apprendimento, tuttavia, il suo utilizzo è esteso a tutta un'ampia serie di condizioni che potrebbero compromettere il successo formativo dello studente. Inizialmente concepito per gli studenti con DSA, è citato all'interno della legge 170/2010 e delle linee guida seguenti, la sua applicazione si è via via estesa a differenti condizioni (Ianes. Camerotti, 2016)

La produzione del PDP in molti casi coinvolge anche l'equipe socio-sanitaria, il cui coinvolgimento dovrebbe essere assicurato anche i condizioni di DSA.

Riguardo all'applicazione dell'ICF ha scuola è stata condotta da Aprile a Giugno 2018 una ricerca finalizzata ad indagare l'utilizzo dell' ICF-CY nella compilazione del PEI.

Per tal motivo è stato raggiunto un campione di circa 150 studenti in condizione di BES dei diversi ordini di scuola provenienti prevalentemente dal Lazio. Sono stati considerati i PEI formulati dal 2002 ed i PDP formulati dal 2010. Degli studenti in possesso di un PEI o PDP soltanto uno risultava compilato secondo i criteri dell'ICF-CY.

Malgrado le diverse raccomandazioni, le conclusioni dello studio hanno messo in evidenza l'uso nullo dell'ICF-CY nel gruppo e nel contesto scelto. Tale dato può essere esemplificativo di come esistano delle evidenti criticità che mettono in luce le discrepanze che possono esserci tra la norma e la sua applicazione. Nel successivo capitolo si approfondirà una riflessione su quelle che potrebbero essere appunto le criticità del nostro sistema inclusivo e delle risorse che ne descrivono i punti di forza.

1.5. Criticità e punti di forza nel panorama inclusivo in Italia

Per poter disporre degli opportuni strumenti, utili ad interpretare le criticità ed i punti di forza presenti nel nostro sistema di inclusione scolastica, appare indispensabile una scelta che possa offrire una cornice interpretativa della "porzione" di fenomeno che si vuole indagare, consapevoli di esplorare uno scenario complesso e non riassumibile in semplici modelli.

Difatti, le differenti criticità ed i molteplici punti forza del nostro "modo" di fare inclusione possono essere analizzati ed interpretati a differenti livelli d'indagine, ovvero dalle politiche inclusive nazionali sino alle culture e le pratiche che accompagnano le scelte del singolo istituto ed in modo ancor più particolare ci potremmo spingere all'analisi delle azioni di uno specifico insegnante.

Le intuizioni che si sono avvicinate nel costruire una nuova visione riguardo alla disabilità, all' handicap ed alla diversità hanno, inoltre, orientato le scelte e i criteri nella costruzione di indicatori a differenti livelli di indagine mettendo in rilievo nuovi bisogni e criticità sempre più complesse. Gli stessi modelli interpretativi del funzionamento umano hanno contribuito ad ampliare il panorama di studi nell'ambito dell'inclusione scolastica (Ianes, Cramerotti, 2011). Tale orientamento, teso a rimarcare la necessità di includere i modelli bio-psico-sociali nella progettazione educativa degli studenti con BES è stata più volte richiamato a partire dal 2010 dalle differenti norme che nel tempo sono state emanate. L'attenzione posta a livello normativo alle condizioni di BES e la cultura inclusiva che guida lo spirito delle norme è tra i maggiori punti di forza delle politiche educative in tema di inclusione. Tale aspetto, è quello che continua a rappresentare un traguardo per molti altri paesi e pone l'Italia tra i modelli inclusivi maggiormente all'avanguardia.

Le politiche inclusive, punto di forza del nostro sistema scolastico, tuttavia si accompagnano spesso ad una scarsa coerenza negli aspetti operativi. Il Rapporto Treille (2011) che illustra alcune delle criticità del nostro sistema scolastico, individua nello scarso ricorso

a procedure di valutazione di efficienza ed efficacia dei processi inclusivi un punto di debolezza, così come Dovigo (2008) individua nella valutazione dei processi inclusivi, la “chiave” per mettere in atto un processo di miglioramento che deve essere sostenuto dagli opportuni strumenti progettuali e valutativi. Per Dovigo la prospettiva inclusiva, inoltre, non può essere interpretata come l’obiettivo del cambiamento, ma essa rappresenta una condizione di piena partecipazione e di crescita condivisa all’interno di un processo che tende sempre a rinnovarsi.

Sempre dal rapporto Treelle emerge come ci sia una attenzione differente alle problematiche dell’inclusione che tende a diminuire con l’aumentare del grado scolastico. Il rapporto, considera il fattore casualità determinante per la sorte degli alunni, in particolare per quello che riguarda gli insegnanti e gli eventuali dirigenti. La disomogeneità della qualità dell’inclusione scolastica più volte è indicata come un ulteriore elemento di estrema criticità. Tale disomogeneità non è determinata solo da aspetti geografici e spesso si riscontrano differenze da una scuola all’altra dello stesso territorio come. Ianes (2008) propone la definizione di uno standard di qualità per la valutazione dell’inclusione che consideri dei criteri soglia tramite la misurazione di Livelli Essenziali di Qualità. Le afferma-

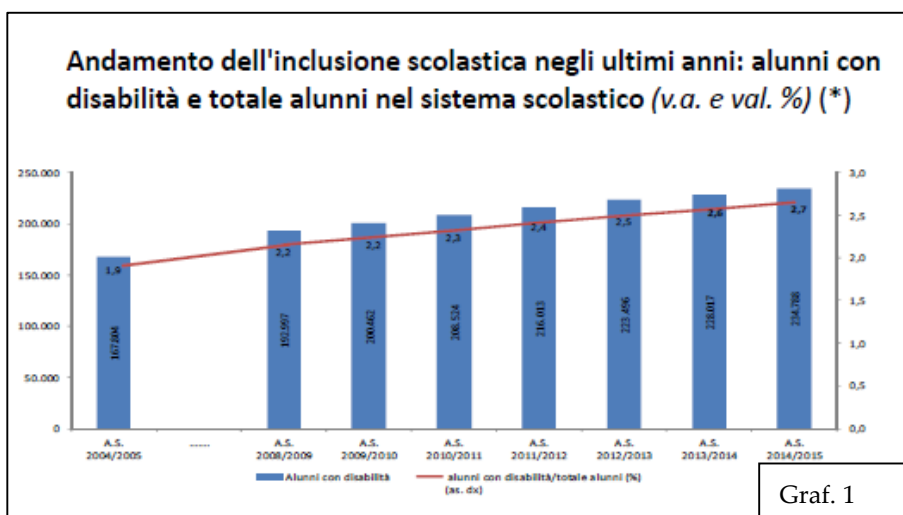
zioni di Ianes mettono in risalto un'ulteriore elemento, quello relativo al costrutto ed alla definizione di "Qualità dell'inclusione" e della sua valutazione. Il costrutto della qualità è stato adottato in ambito scolastico per valutare i processi di cambiamento secondo una logica interpretativa e questo ne rende complessa una descrizione univoca (Castoldi, 2005).

Nell'ambito dell'inclusione scolastica, il costrutto della qualità compare negli articoli del D.P.R. n. 80/2013 in riferimento ai RAV (Rapporto di autovalutazione). I Rapporti presentano un'asse dedicato all'inclusione ed alla differenziazione con domande guida che dovrebbero orientare il lettore nella compilazione, oltre ad una griglia con dei "criteri di qualità". Questa attenzione ai processi di qualità avviata nella scuola ha, come sottolinea Dovigo, permesso di enfatizzare il ruolo della co-responsabilità e il coinvolgimento di tutta la comunità scolastica nel processo inclusivo. Da quanto emerge dall'analisi contabile della corte dei conti del 2018, tuttavia, l'obiettivo di una scuola inclusiva appare estremamente arduo da raggiungere. Dal rapporto emergono sei punti estremamente critici e in buona parte di essi un ruolo di responsabilità centrale è attribuibile alle figure apicali. I giudici definiscono il sistema inclusivo "arzigogolato e frammentario" senza garanzia di qualità degli interventi e che invece di sostenere le utenze genera disorientamento

e crea confusione tra i ruoli. In particolare i magistrati individuano come punti critici:

- a) l'inadeguatezza, a livello centrale, di una pianificazione delle risorse per l'integrazione (i giudici parlano di "un'incapacità previsionale dell'amministrazione");
- b) la rigidità delle procedure operative;
- c) la debolezza esecutiva degli strumenti di coordinamento fra le diverse istituzioni;
- d) i ritardi nell'erogazione delle risorse alle scuole;
- e) la mancanza di informazioni ispirate all'evidenza statistica dei dati e la carenza nell'attività di valutazione dell'efficacia delle prassi di integrazione e inclusione;
- f) l'incertezza ed episodicità delle risorse finanziarie dedicate

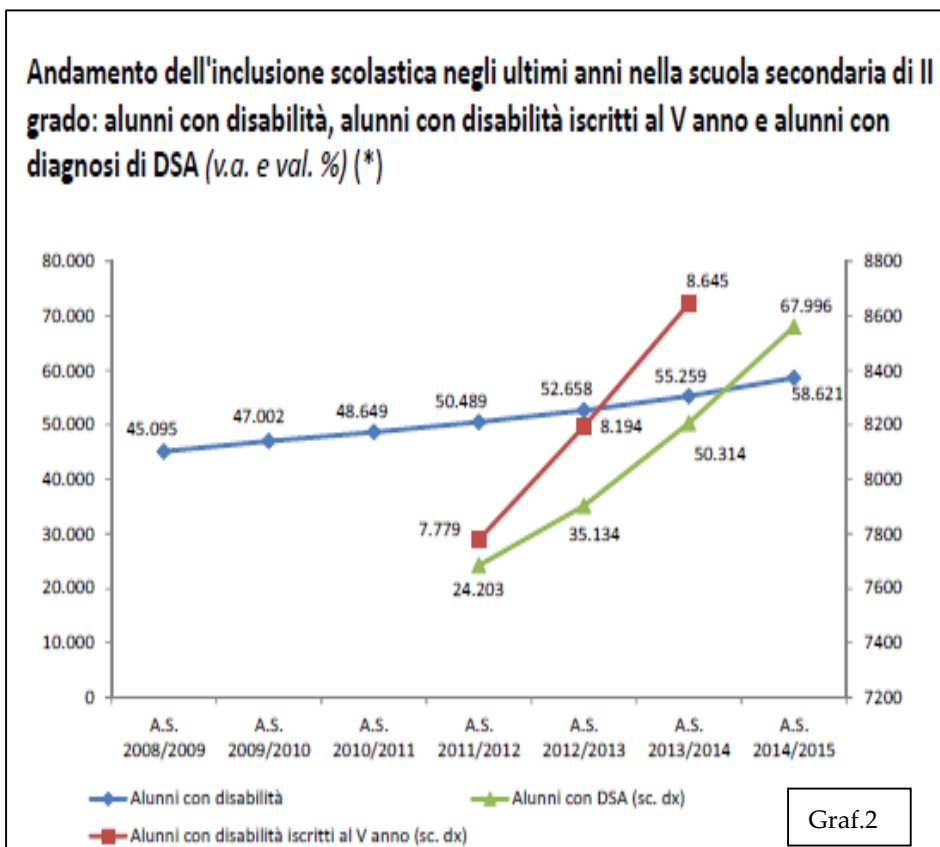
I risultati del rapporto dovrebbero invitare ad una riflessione attenta sulle criticità del nostro sistema inclusivo, in una scuola che vede emergere sempre più bisogni speciali che coinvolgono tutta la



scuola dal primo grado sino all'università considerato il numero costantemente in crescita degli studenti in condizione di BES come messo in evidenza dal rapporto CENSIS del 2017 (grafico 1).

Dal rapporto del CENSIS emerge come il numero degli alunni in condizione di BES sia costantemente aumentato sia per le condizioni di disabilità che nelle condizioni di DSA.

Per quanto riguarda l'ambito dei DSA, tuttavia, deve essere sottolineato che le stime si riferiscono all'entrata in vigore della legge



170/2010 (grafico 2).

Sempre il rapporto CENSIS nelle stime di previsione sulle possibili iscrizioni di studenti e studentesse in condizioni di B.E.S. all'anno 2020, riportano un incremento complessivo del 17,3% per mille (+14,3%), con circa 26.000 studenti in condizione BES dei quali +18,3% costituito da studenti con disabilità maggiore del 66%, +2,9% studenti con D.S.A., +12,2% studenti con disabilità inferiore del 66% (Censis, 2017).

Per comprendere come le sfide che la realtà della scuola italiana pone in uno scenario così complesso, nei prossimi capitoli saranno affrontate in modo specifico quali sono i diversi orientamenti, le diverse metodologie e gli strumenti di valutazione della qualità dell'inclusione che nel tempo hanno arricchito il dibattito sull'argomento.

Capitolo secondo

2.1. Il *Capability Approach* (CA)

Il pensiero del Premio Nobel Amartya Sen (2001), ripreso successivamente da vari studiosi tra i quali la filosofa Martha Nussbaum (2012, 2011), ha permesso di dare origine al *Capability Approach* (CA) attraverso la declinazione, in chiave sociale, delle teorie che Sen aveva elaborate in piano economico.

Il modello del CA è incentrato sullo sviluppo umano e della qualità della vita, e la sua applicazione ha permesso di riformulare i costrutti sulle disabilità superando un modello medico e proponendone uno socio-interrelazionale, all'interno del quale la disabilità viene individuata come uno dei diversi aspetti della diversità intrinseca nell'essere umano.

Il centro dell'interesse di Sen non è stato specificamente il sistema scolastico, piuttosto quest'ultimo ne fa parte, essendosi egli concentrato sulle questioni riguardanti la giustizia e l'equità nella società in generale; infatti la teorizzazione "dei *Capability Approach* elaborato dal premio Nobel ha sostenuto una riflessione sulle condizioni e situazioni come fattori esistenziali, sociali e istituzionali

che orientano e definiscono le differenze individuali nel loro divenire svantaggi e ineguaglianze o che, viceversa, le possono valorizzare per lo sviluppo personale e umano” (Santi, 2014, p.22).

Sen, in una accurata analisi degli indici di sviluppo, evidenzia come il solo valore del PIL (Prodotto Interno Lordo) di un Paese non possa essere indicatore di quello che definisce “sviluppo umano”, ma che esso possa tutt’al più essere un mezzo per poterlo valutare in relazione con le opportunità di sviluppo disponibili. (Sen, 2001). A tal riguardo, Sen elaborò un indice per la misurazione della povertà il quale è stato, in seguito, applicato al sistema formativo con una particolare attenzione agli indici “sensibili” a misurare le possibilità di accesso alle opportunità educative.

Pensare che nessun alunno debba lasciare il sistema educativo senza avere raggiunto una soglia minima di competenze che gli consenta di vivere decentemente la propria vita in una società moderna, questo il principio dal quale ha origine l’approccio adottato nella definizione degli indicatori del livello di equità dei sistemi educativi individuati nel CA .

Il concetto di libertà di scelta e di ampliamento delle proprie capabilities, inteso come opportunità a disposizione delle persone, è centrale: dando per assodato che la diversità è una dimensione

costitutiva dell'essere umano, secondo Sen, va necessariamente tenuta in considerazione la valutazione delle capacità, e di conseguenza "la povertà/deprivazione è indicata dall'assenza di possibilità nel raggiungere un livello soddisfacente nei vari aspetti della vita" (Biggeri, Trani, Bakhshi, 2010, p.4).

Viene proposta una prospettiva, rispetto allo sviluppo di una persona, che sostiene che l'ampliamento delle possibilità di scelta in un individuo sia, effettivamente, libertà autentica. Quest'ottica riporta al centro la persona, piuttosto che le risorse economiche. Ed anche sul fatto che le opportunità date alle persone siano, inevitabilmente, influenzate dai contesti: infatti "l'idea che sta alla base dell'approccio delle capability è che gli assetti sociali dovrebbero tendere ad espandere le capability delle persone, ossia la loro libertà di promuovere o raggiungere i beings e doings e cui essi stessi danno valore" (Biggeri, Trani, Bakhshi, 2010, p.5). Spetta quindi ai contesti il ruolo di espandere le capability, sia per i singoli che per i gruppi sociali e dovrebbe di conseguenza essere obiettivo primo delle politiche sociali. La libertà è, quindi, sia il fine che il mezzo dello sviluppo per Sen. (Sen, 2001).

Nell'approccio delle capability la disabilità non rappresenta la diversità, bensì una delle sfere della diversità intrinseca nell'essere umano: viene posto al centro il concetto di diversità ("metrica delle

capacità”, Terzi, 2011, p.49) in senso olistico. La limitazione delle capabilities è ciò che dà origine alla disabilità, quindi sono le capabilities ridotte a dover essere sostenute dal contesto sociale, affinché a tutti vengano garantite giustizia ed equità. La questione dell’inclusione delle persone con disabilità sulla base del principio di uguaglianza con gli altri rimane centrale all’interno dell’approccio ai diritti umani che la Nussbaum propone.

Il tema dell’educabilità umana ed il tema dello sviluppo e della crescita come autorealizzazione sono da lei chiamati in causa nel *Capability Approach* (approccio delle capacitazioni) elaborato nelle sue opere più note.

Centrale è la domanda relativa al come valorizzare il potenziale delle persone - le capabilities - e in che modo quest’azione di sostegno possa essere garanzia di un welfare giusto ed efficace” (Alessandrini, 2014, p.9).

2.2. I Disability Studies

Le tematiche riguardanti l’inclusione si arricchiscono ulteriormente di riflessioni e contenuti significativi: essi interpretano come “fatto” sociale una specifica condizione individuale ponendo l’accento sulle culture inclusive, politiche e pratiche, e identificano la neces-

sità di prendere coscienza, da parte della comunità tutta, di una corresponsabilità civica per la promozione e la realizzazione di una inclusione piena.

La disabilità viene dunque rappresentata più come una condizione che viene determinata da fattori di tipo sociale, dalle convinzioni e dal giudizio che la società appone alle persone con disabilità, superando il criterio meccanico patologia/problema, o l'ottica per la quale essa sia una condizione individuale e specificamente medica.

Medeghini lo esprime con chiarezza: "l'inclusione non può assumere il deficit come fattore interno alla persona e come causa del non funzionamento, ma lo colloca all'interno dei processi disabilitanti prodotti da contesti, saperi disciplinari, organizzazioni, istituzioni e politiche" (Medeghini, 2015) .

La nuova prospettiva proposta dai Disability Studies propone un punto di vista nuovo rispetto alla disabilità, alla normativa esistente e all'attuazione di politiche inclusive e pratiche: individuare nel contesto, infatti, l'elemento che permette di facilitare od ostacolare i processi di inclusione (Ferri, 2015, p.16).

I DS nascono in Inghilterra come movimento sociale di emancipazione delle persone con disabilità, come critica al punto di vista

medicalizzato ed individualizzato della disabilità stessa, e individua all'interno del contesto sociale le reali e concrete barriere che impediscono la piena e eguale partecipazione alla vita sociale.

Una persona che vive uno stato di disabilità è - in un certo senso - "disabilitato", perché la società in cui è inserita ha degli elementi di inaccessibilità a vario livello che la opprimono e discriminano.

Per Oliver la persona con disabilità è "una costruzione ideologica collegata all'ideologia organica dell'individualismo e alle ideologie arbitrarie collegate alla medicalizzazione e alla normalità. E l'esperienza individuale della disabilità è strutturata alle pratiche discorsive che procedono da queste ideologie" (Oliver, 1990, p.58).

I Disability Studies in Education nascono invece negli USA e in seguito in Europa, applicando l'approccio dei DS alle questioni educative e alla scuola. Si occupano, dunque, sia delle scuole speciali e quindi delle macro esclusioni, che delle micro-esclusioni esistenti nell'ambito dei contesti apparentemente inclusivi come quello italiano. Il concetto di inclusione pensato dai DS ha come obiettivo un vero e proprio cambiamento dei contesti, allo scopo di poter superare il significato di inclusione laddove esso si limiti ad esaminare solo gli alunni con disabilità: "lo sfondo inclusivo si pro-

pone quindi come spazio non specifico della disabilità ma delle differenze intese come modo originale dei singoli alunni di porsi nell'apprendimento e nelle relazioni: sfondo che, pur riconoscendo la positività dell'esperienza integrativa negli anni precedenti, ne evidenzia anche gli attuali limiti e la necessità di superarne i presupposti" (Medeghini et al., 2013, p.17).

I DS in Education permettono uno sguardo all'inclusione maggiormente critico, e sono in grado di andare ad individuare i fattori di micro-esclusione che rimangono presenti tuttora all'interno del sistema scolastico italiano (D'Alessio et al., 2015): "nella prospettiva dei Disability Studies Italy, l'inclusione non mira semplicemente a inserire gli alunni con disabilità in contesti scolastici regolari attraverso una compensazione delle loro mancanze e la fornitura di risposte specialistiche e differenziate; piuttosto, punta a trasformare il contesto scolastico e educativo al fine di poter rispondere alle differenze di tutti gli alunni e studenti, intese non come esito classificatorio ma come modalità personali di porsi nelle relazioni e nell'apprendimento" (D'Alessio et al., 2015, p.155).

Essi si pongono anche con un atteggiamento fortemente critico rispetto al concetto dei bisogni educativi speciali, l'etichettamento generalmente esistente nel sistema scolastico italiano e la forte sudditanza rispetto al mondo sanitario riguardo agli alunni

con diversità di funzionamento. All'epoca delle leggi italiane che sancirono l'abolizione delle scuole speciali e determinarono la frequenza di tutti gli alunni all'interno di percorsi di istruzione comuni, l'Italia fu senza dubbio lungimirante e all'avanguardia: non si possono dall'altro lato ignorare gli aspetti critici emersi in questi quasi 40 anni di esperienza di integrazione scolastica, caratterizzati ad esempio dalla presenza di una delega totale dell'attivazione dei processi inclusivi al solo docente di sostegno (Canevaro, 2006) e parte del tempo-scuola trascorso all'esterno del contesto-classe da parte degli alunni con disabilità (Demo, 2014).

2.3. Valutare l'inclusione nella prospettiva Evidence based

L'Evidenced Based Education (EBE) è un orientamento di studi che ha iniziato a diffondersi negli ultimi venti anni. In ambito educativo gli studi EBE hanno l'obiettivo di stimolare e diffondere modelli di ricerca educativa maggiormente rigorosi.

Calvani (2015) enfatizzando sul ruolo sociale della ricerca educativa, sostiene che la ricerca educativa dovrebbe meglio esplicitare le proprie assunzioni scientifiche, le metodologie, i criteri e le procedure, in modo da rendere i risultati condivisibili e comparabili con altre ricerche.

Gli assunti dell'EBE devono discostarsi, come afferma Vivanet (2013) da una concezione tradizionale della ricerca in educazione, che oltre a presentare vizi metodologici e scarsa attendibilità dei risultati è spesso impregnata di caratteri ideologici lontani dalle pratiche educative e dalle reali necessità della scuola. Tuttavia, Calvani raccomanda di non sovrapporre l'EBE ad una ingenua concezione neopositivistica, poiché è alto il rischio di abbandonare o non riconoscere il valore anche di ricerche condotte con metodologie meno rigorose, ma non per questo meno importanti (Calvani, 2013).

In Italia la "SApIE" Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informate da Evidenza, società di studio e ricerca impegnata nella diffusione delle conoscenze degli approcci EBE, ha reso pubblico un "Manifesto dell'EBE" che è stato curato da diversi ricercatori e docenti impegnati nella ricerca educativa, con lo scopo di diffondere ed ampliare il dibattito sull' EBE (nota gruppo lavoro). Il "Manifesto EBE" descrive un contesto nel quale "le inadeguate risultanze del sistema scolastico sono oggetto di una polemica che periodicamente si rinnova nei movimenti di opinione e che vede il ripetersi di un cliché consueto: grido di dolore; giustificazionismo; mediazione; mescolanza, conservazione dello status quo. Denunciare una criticità è anche una azione importante e meritoria, ma diventa utile se si accompagna alla capacità di indicare concretamente cosa si

possa e si debba fare, spiegando anche con quali criteri si possa affermare che alcune decisioni siano più o meno urgenti e preferibili ed altre sconsigliabili. È proprio a fronte a questi fenomeni ricorrenti che ci si deve chiedere cosa ha da proporre la ricerca educativa" (Manifesto p.3). Il "Manifesto EBE" dedica, inoltre, un capitolo all'EBE nell'ambito della pedagogia speciale.

Nel "Manifesto EBE" è espressa la necessità di riportare sul piano della vita reale quello che viene riconosciuto nella scuola come efficace per l'inclusione, ma ciò non può limitarsi alla mera valutazione degli apprendimenti. Nell'ambito dell'inclusione, il "Manifesto EBE" prosegue, i risultati "debbono mostrare attraverso indicatori osservabili e misurabili progressi sul piano della integrazione, inclusione e qualità di vita degli soggetti coinvolti"(p. 13).

Gli autori del "Manifesto EBE" individuano elementi di criticità nella mancanza di una solida ricerca valutativa nell'ambito dell'inclusione scolastica, malgrado la storia dell'integrazione nella scuola italiana sia frutto di una lunga tradizione. Ciò compromette la possibilità di "validarne scientificamente sia l'impianto organizzativo, sia le strategie adottate"(p.12), con una ricaduta sulla "qualità" della ricerca, prevalentemente orientata alla descrizione delle prassi di inclusione e deficitaria sul profilo empirico-sperimentale. La mancanza di una solida evidenza pone delle criticità anche

nell'ambito della didattica, poiché si può disporre soltanto di dati difficilmente spendibili per definire efficaci strategie ed interventi a sostegno dell'inclusione. Un'intensa attività di studio e ricerca sull'efficacia delle strategie didattiche nell'ambito della pedagogia speciale è quella condotta da Mitchell che tramite una vasta documentazione ha restituito una sintesi sotto forma di "Guideline" delle didattiche inclusive con una evidenza riconosciuta (Mitchell 2008).

Mitchell nella sua "Guideline" dedica un capitolo ad ogni strategia didattica indagata e ne riporta una breve sintesi ad esclusione degli esiti degli interventi farmacologici. Tali strategie riguardano solo interventi educativi (e non farmacologici) che hanno a che fare con il contesto di apprendimento, categoria nella quale Mitchell include: l'insegnamento collaborativo, il coinvolgimento dei genitori, la cultura della scuola, la promozione di comportamenti positivi a livello di scuola, la qualità dell'ambiente interno, il clima della classe, l'insegnamento all'apprendimento cooperativo. Una ulteriore categoria che Mitchell individua comprende le strategie cognitive: autoregolazione, aspetti mnestici, insegnamento reciproco, aspetti fonologici ed interventi ad orientamento cognitivo-comportamentale. L'ultima categoria proposta da Mitchell comprende le

strategie comportamentali quali: l'analisi funzionale del comportamento, l'istruzione diretta, l'insegnamento di abilità sociali. Oltre alle categorie esposte, Mitchell include nell'ambito della valutazione: la valutazione formativa e il feedback, le tecnologie assistive e l'opportunità di apprendere. La Pellegrini, ricercatrice presso l'Università di Firenze, conduce uno studio sull'effettiva possibilità di applicare i principi dell'EBE anche nella valutazione della didattica speciale, premettendo come il contesto della didattica speciale appaia estremamente complesso e difficilmente indagabile data la natura delle variabili e l'estrema eterogeneità delle condizioni personali degli studenti con BES. La rassegna proposta dalla ricercatrice prende in considerazione i 211 studi condotti da Mitchell sulle didattiche speciali concludendo che sono rintracciabili anche per la didattica speciale studi che rispondono ai criteri e agli standard evidence-based, ma "rispetto alla didattica generale il corpo di ricerche a disposizione è più modesto e non si compone solo di metodologie sperimentali, ma anche di single-subject studies e di metodi qualitativi".

Cottini e Morganti si sono occupati in modo specifico dell'EBE nella ricerca in pedagogia e didattica speciale nel contesto italiano (Cottini, Morganti, 2013; 2015; Morganti, 2012). Gli autori raccomandano di non focalizzarsi rigidamente su un unico approccio

evidence-based, come ad esempio gli studi su gruppi di tipo randomizzato (RCT), in quanto tale limitazione ridurrebbe drasticamente il numero delle ricerche. Nell'ambito della pedagogia speciale, infatti, è difficile individuare campioni omogenei con procedure randomizzate ed inoltre l'esclusione - inclusione di soggetti nei gruppi di controllo esporrebbe a problematiche di natura etica (Cottini, 2015). Inoltre, nella ricerca sulle didattiche inclusive è sempre più diffuso il ricorso a metodi misti (Mixed method) che possono offrire una lettura a "due vie" del reale, da usare in modo interscambiabile o combinato, in relazione all'obiettivo posto dal ricercatore (Cottini, 2015).

Nel suo lavoro Cottini presenta ed amplia gli indici identificati dai ricercatori del "Council for Exceptional Children" sugli approcci sperimentali ovvero (Cottini, 2015):

- ricerca sul gruppo, comprendenti sia studi sulle differenze, sia di correlazione;
- ricerca sul soggetto singolo;
- disegni qualitativi;
- metodi misti (mixed-methods)

Al riguardo, come modalità di ricerca rilevante nell'ambito della pedagogia speciale, è inclusa anche la ricerca osservativa; con le dovute avvertenze sul rischio che tale procedura determina a causa della soggettività delle osservazioni e la difficile replicabilità dei risultati (Cottini, 2015). Nella definizione di uno "standard di qualità" per le ricerche evidence-based o che aspirano ad esserlo nell'ambito della pedagogia speciale, Cottini individua i criteri di qualità in riferimento alla metodologie di pianificazione e conduzione della ricerca ed alla fase di verifica delle esperienze sperimentali, aspetto che non riguarda esclusivamente la dimensione dell'effetto o la significatività dei risultati, ovvero all'attribuzione di rilevanza scientifica dei risultati (Cottini, 2015).

La riflessione proposta sulle pratiche maggiormente supportate da evidenza nell'ambito della pedagogia speciale, sottolinea la necessità di orientare le scelte e le modalità di ricerca nella direzione di procedure che possano restituire una analisi utile nel migliorare i processi decisionali, la programmazione educativa e le strategie didattiche al fine di rafforzare la validità stessa degli studi e restituire un contenuto spendibile sul piano operativo. A tale riguardo nel successivo paragrafo saranno presentate i modelli e gli strumenti per la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica

maggiormente diffusi e che hanno contribuito a rendere maggiormente adeguato lo studio di tale aspetto.

2.4. Le tassonomie nella valutazione dell'inclusione scolastica

La valutazione della qualità dell'inclusione scolastica è una valutazione di processo, utile a orientare le istituzioni scolastiche sui punti di forza e le criticità emergenti. Il processo inclusivo è descritto come circolare: dalla valutazione all' ipotesi di miglioramento e nuovamente alla valutazione. Valutare, quindi nel senso etimologico del "dare valore" costruendo e diffondendo politiche, culture e pratiche inclusive (Booth & Ainscow, 2014).

In Italia, nonostante siano presenti alcune positive esperienze di monitoraggio della qualità dell'inclusione, tale modalità non è ancora stata messa a sistema, e rimane circoscritta ad alcune virtuose realtà scolastiche. Le scuole devono creare contesti inclusivi nei quali tutti gli alunni abbiano la possibilità di una piena partecipazione: in ottica dell'International Classification of Functioning (ICF) ciò significa aumentare i facilitatori e ridurre le barriere/ostacoli, e questo è possibile soltanto a partire da un monitoraggio dei processi inclusivi che si realizzano.

In Italia manca ancora una qualità dell'inclusione scolastica omogeneamente diffusa, poiché essa si caratterizza come a "macchia di leopardo": troviamo scuole nelle quali si realizza un'inclusione di qualità, con la presenza di gruppi di lavoro sull'inclusione multidisciplinare e interistituzionale, ed azioni integrative ed ausiliare a quelle tradizionalmente promosse, accanto a situazioni nello stesso contesto territoriale che presentano condizioni completamente differenti sia nei servizi erogati, sia nell'attenzione alla promozione dei processi inclusivi (Ianes, 2015; Medeghini, D'Alessio, Marra, Vadalà & Valtellina, 2013).

Tale condizione è, inoltre, accompagnata dalla mancanza in Italia di un "sistema" riconosciuto e validato di valutazione della qualità dell'inclusione scolastica, omogeneamente diffuso e ponderato su specifici indicatori (Caturano, Pirro, Lucchese, 2016).

In tale contesto, anche i Rapporti di autovalutazione (RAV), che dedicano un asse specifico alla valutazione della qualità dei servizi per l'inclusione, appaiono come un tentativo orientato a colmare questa lacuna sistemica e metodologica e rappresentano un ulteriore tassello di un mosaico che si è iniziato a comporre a partire dall'inizio degli anni 2000 con la diffusione degli approcci bio-psico-sociali anche nella definizione della descrizione funzionale degli alunni con BES.

A tale scopo le indicazioni operative riferite al Decreto Ministeriale del 27 dicembre 2012 ed alla Circolare Ministeriale n.8 del 2013 prot.561 identificavano nell' "Index per l'Inclusione" (Booth T., Ainscow M. ed. 2002, 2008, 2014) uno degli strumenti per la rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività delle scuole di ogni ordine e grado. Mentre, per l'analisi dei bisogni di sostegno e nella definizione degli obiettivi educativo-didattici, la normativa sosteneva l'adozione del manuale dell'OMS (Organizzazione mondiale della sanità) "ICF-CY" (Classificazione Internazionale del funzionamento e delle disabilità vs. Bambini e Adolescenti).

Tuttavia, già sul finire degli anni novanta è emersa l'esigenza di dotare le Istituzione scolastica di modelli e strumenti maggiormente adeguati a cogliere indicatori significativi della qualità dell'inclusione scolastica.

Nel corso del tempo anche la terminologia utilizzata nella descrizione degli indicatori si è modificata in rapporto all'evoluzione concettuale e terminologica di vocaboli quali: handicap, integrazione, disabilità, funzionamento.

Lo sforzo di produrre e riflettere su metodologie e strumenti sempre più raffinati ha contribuito ad alimentare ed ampliare il dibattito sulla qualità dell'inclusione, estendendo le tematiche dalla

didattica, al sistema ed alle politiche educative come riflesso dello stato di salute della scuola nel suo complesso. Su questa linea d'interessi e di ricerca, Canevaro può essere considerato uno dei pionieri della valutazione della qualità dell'integrazione scolastica.

Nel 1999 Canevaro riferendosi alla qualità dell'integrazione elaborava una rassegna di indicatori:

1. dove sono gli handicappati?
2. chi sono gli handicappati?
3. perché gli handicappati nella struttura scolastica?
4. come vivono gli handicappati l'esperienza scolastica?;
5. con quali diritti, con quali doveri;
6. quanto costa l'integrazione: costi previsti e incerti.

Pur se la terminologia utilizzata, può apparire oggi desueta, l'attenzione e gli studi di Canevaro sui processi inclusivi hanno indubbiamente contribuito ad alimentare il dibattito ed il confronto su questa tematica. Nel 2000 Gherardini e Nocera hanno sviluppato un questionario somministrato a dirigenti ed insegnanti sulla qualità dell'integrazione degli studenti con sindrome di Down individuando nel loro lavoro di ricerca una serie di indicatori:

1. indicatori di struttura: risorse umane, risorse strutturali, risorse finanziarie;
2. indicatori di processo: diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale, convocazione del Gruppo di Lavoro per l'inclusione e verifiche, programmazione educativa e didattica, continuità progettuale scolastica, organizzazione didattica;
3. i descrittori di risultato: competenze di base, competenze professionali, rappresentazione mentale e atteggiamenti, collaborazione, sistema educativo (a livello di singola istituzione), sistema sociale.

"I CARE: Imparare, Comunicare, Agire in una Rete Educativa" è il progetto che lo stesso Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca negli anni scolastici 2007-2008 e 2008-2009 ha promosso per il Piano Nazionale di formazione e ricerca. Il progetto aveva tra i suoi obiettivi la realizzazione e la diffusione di pratiche inclusive, sostenuta attraverso una autovalutazione delle scuole. A tale scopo è stata elaborata la *Checklist* "Siamo una scuola inclusiva?" nella quale si prendono in esame i vari contesti e le diverse azioni.

La griglia contiene una specifica colonna per identificare le esperienze e gli "oggetti" inclusivi, ovvero quali modalità didattiche sono assunte all'interno della classe e con quali strategie. In tale colonna sono presenti indicatori quali l'adozione di strategie cooperative in classe, il peer tutoring, le attività di laboratorio.

Uno degli obiettivi principali degli strumenti di valutazione della qualità dell'inclusione è quello di restituire informazioni utili ai processi di miglioramento della scuola nelle sue differenti dimensioni, assumendo come condizione la più ampia partecipazione della comunità scolastica. Il coinvolgimento esteso della comunità scolastica come parte integrante dell'intero processo di valutazione ha sostenuto nel tempo l'adozione di strumenti di autovalutazione ed autoanalisi capaci di promuovere processi di autoriflessione maggiormente efficaci nel sostenere azioni di miglioramento (Booth). Tra gli strumenti per l'autovalutazione ad avere sostenuto processi di autovalutazione dell'inclusione scolastica possiamo annoverare il "Quadis". Il kit "Quadis", nella sua prima versione del 2000 è stato sviluppato e realizzato da un gruppo di docenti, dirigenti e ricercatori dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia (Ambito Territoriale Brescia-Milano) al fine di alimentare il dibattito sulla valutazione della qualità dell'integrazione nella scuola italiana. Il Kit è composto da una serie di strumenti sia quantitativi che qualitativi:

- qualitativi (focus group, intervista strutturata, testo con griglia interpretativa)
- quantitativi (questionari, griglia per l'analisi documentale)

Lo strumento “Quadis” vuole fornire una visione “pluriprospettica” dello stato dell’integrazione, sui tre diversi ambiti sottoelencati.

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

Gli strumenti d’indagine proposti nel “Kit-Quadis” sono organizzati su tre dimensioni d’indagine:

per il dichiarato (quello che la scuola programma o ha già sviluppato): - Analisi documentale (con griglia interpretativa) - Intervista al dirigente scolastico - Intervista al docente funzione strumentale per l’integrazione - Intervista al dirigente dei servizi generali e amministrativi;

per la percezione degli utenti: - Intervista agli alunni con disabilità (per il secondo ciclo e dove possibile) - Questionario per i genitori di alunni con disabilità - Questionario per tutti i genitori - Focus group con studenti del secondo ciclo - Questionario e testo con griglia interpretativa per gli studenti del primo ciclo;

per la percezione degli operatori: - Questionario per l’assistente alla persona/alla comunicazione/educatore (la figura è variamente denominata nei diversi territori) - Questionario per i docenti curricolari - Questionario per i docenti di sostegno - Questionario per i collaboratori scolastici - Questionario per il personale di segreteria - Focus group con i docenti, sia curricolari che di sostegno;

Ad ogni dimensione può essere attribuito un giudizio secondo specifici criteri per i quali nel “Kit-Quadis” è presente una descrizione.

Efficacia: capacità di raggiungere gli obiettivi o i risultati attesi, definiti esplicitamente in sede di progettazione dell'intervento;

rilevanza: coerenza del programma o dell'azione col problema che si intende affrontare;

efficienza: relazione tra i risultati conseguiti con un determinato intervento (efficacia) e le risorse impiegate per la sua realizzazione;

funzionalità: capacità di migliorare le prestazioni degli operatori o del sistema di azioni di cui essi fanno parte;

significatività: capacità di attivare la partecipazione e l'adesione degli attori (sia dei destinatari che degli operatori) all'azione, di modificare il loro modo di porsi di fronte ai problemi e al loro contesto operativo e sociale, di fornire esperienze compiute e dotate di senso sulla base delle quali essi possano (ri)costruire processi operativi/di apprendimento/di riflessione;

equità: capacità di ridurre le disuguaglianze e gli handicap a livello cognitivo, sociale, di opportunità e di risorse; capacità di valorizzare e di far emergere le competenze individuali e di trasformarle in risorse per il sistema.

Dall'analisi delle risposte al "Kit-Quadis" sono estratti i "fattori di qualità", cioè le dimensioni concettuali in cui si articola la domanda valutativa e che rappresentano i requisiti che caratterizzano e distinguono, secondo le scelte di valore del Gruppo di Ricerca, la qualità delle azioni intraprese dalla scuola per l'integrazione e l'inclusione. Gli indicatori sono declinati in variabili operative, ogni indicatore viene esplorato con più variabili operative, rivolte ai diversi interlocutori attraverso gli strumenti di rilevazione.

I risultati della valutazione del grado di integrazione della scuola tramite il "Kit-Quadis" sono restituiti in forma di report con grafici distinti.

Il grafico generale e quelli per ambiti offrono una lettura del "tasso di inclusività" di una scuola, mentre quelli relativi ai singoli fattori di qualità forniscono un'analisi dello stato degli "oggetti" dell'indagine (cittadinanza, il senso di appartenenza, la completezza di PEI e PDP); i grafici relativi ai diversi livelli dei partecipanti, permettono di correlare le percezioni dei diversi attori mentre quelli relativi ai criteri offrono una chiave di lettura più ampia dell'intera realtà scolastica.

Nel "Quadis" sono inoltre esplicitati in chiave operativa i diversi giudizi che è possibile attribuire alle differenti azioni. Un'azione formativa è considerata efficace ed equa quando raggiunge gli obiettivi previsti e risponde ai bisogni dei destinatari senza creare discriminazioni o nuove diseguaglianze; è efficiente e funzionale se le risorse impegnate sono commisurate agli obiettivi e sono funzionali al miglioramento del contesto e della professionalità degli operatori; un'azione formativa è significativa e rilevante se rappresenta una ricchezza esperienziale per i destinatari e degli operatori coinvolti e se sostiene una continua riflessione sull'adeguatezza delle ipotesi in relazione ai risultati ottenuti. Il rapporto di

valutazione può essere ottenuto anche attraverso l'utilizzo di un software specifico e la durata complessiva della valutazione scolastica è stimata in circa 80 ore.

L'utilizzo del "Quadis" è raccomandato nella circolare del MIUR n. 8 del 6 Marzo 2013. "A tal fine possono essere adottati sia strumenti strutturati reperibili in rete come "L'index per l'inclusione" o il progetto ""Quadis"", sia concordati a livello territoriale. Ci si potrà inoltre avvalere dell'approccio fondato sul modello ICF dell'OMS e dei relativi concetti di barriere e facilitatori" (MIUR,2013).

Il Commitment Towards Inclusion (CTI) è uno strumento elaborato da Santi e Ghedin (2012). L'obiettivo che gli autori esplicitano nel loro lavoro è "il miglioramento della cultura, delle pratiche e delle politiche inclusive all'interno delle comunità attraverso la ricognizione e implementazione degli impegni assunti verso tale aspirazione" p.99. Il repertorio si presenta come un indice di buone pratiche e funge da agenda orientata ai principi dei modelli bio-psico-sociali nella descrizione del funzionamento umano e del *Capability Approach* . Lo strumento è sviluppato per "sostenere le scuole nel definire la qualità e il livello dell'agency rivolta alla realizzazione di forme diverse e molteplici di educazione inclusiva, e

ciò attraverso la ricognizione, il monitoraggio e la valutazione degli impegni assunti, in modo esplicito e rilevabile nel contesto”p.103.

Il “CTI” può essere utilizzato per il monitoraggio e lo sviluppo di prassi inclusive “per promuovere il riconoscimento degli impegni personali e collettivi verso quella che viene definita una ‘inclusione situata’”.p103

Come l’ Index anch’esso è strutturato in tre dimensioni: culture, politiche, pratiche inclusive. Il Repertorio può essere utilizzato dalle comunità/scuole per:

- individuare le azioni culturali, politiche, didattiche di educazione inclusiva in cui le organizzazioni e i loro membri si impegnano e che possono essere esternalizzate, osservate, implementate e valutate nelle conseguenze e nei cambiamenti emergenti;
- costruire un set principale di funzionalità (functionings) su misura per ogni scuola e studente, che possa essere tradotto in opportunità educative (capabilities) per tutti i membri della comunità, con l’aspirazione di promuovere il ben-essere (well-being) e il ben-diventare (well-becoming) entro culture, pratiche e politiche per lo sviluppo umano inclusivo;
- valutare quantità, intensità e qualità dell’impegno profuso dalle organizzazioni e dai loro membri verso l’inclusione;
- fornire un accreditamento qualitativo delle scuole in merito all’impegno assunto nella dimensione inclusiva delle attività e dell’organizzazione e una mappatura dell’agency inclusiva nel territorio, evidenziando tipologie e modi dell’impegno;

- creare repository di buone pratiche ad uso delle comunità e del personale per l'aggiornamento, la sperimentazione e l'autoformazione continua.

Tra gli obiettivi degli autori del CTI c'è anche la possibilità di operare studi comparativi a livello nazionale ed internazionale tramite una piattaforma online (ancora in fase di sviluppo).

Il più noto strumento per la valutazione dell'inclusione scolastica è indubbiamente l'Index for Inclusion, elaborato da Booth e Ainscow nel 2001 dal Centre for Studies on Inclusive Education di Bristol.

La versione in lingua italiana è stata pubblicata nel 2008 e dal 2014 è disponibile l'edizione aggiornata. L'Index for Inclusion è stato tradotto in oltre trenta lingue diventando lo strumento più diffuso per la progettazione inclusiva nelle scuole.

Nella "filosofia" inclusiva dell'Index vi è l'idea che l'inclusione sia un processo dinamico e circolare e per tal ragione lo strumento è pensato dagli autori come una "bussola" che "accompagna e guida" il processo di cambiamento in un costante rinnovarsi di bisogni e sfide inclusive. Difatti, nell'Index per l'inclusione il processo di inclusione è sempre in divenire, poiché costantemente sottoposto a procedure di autoriflessione e miglioramento.

L' Index si presenta come uno strumento "operativo" articolato in cinque fasi:

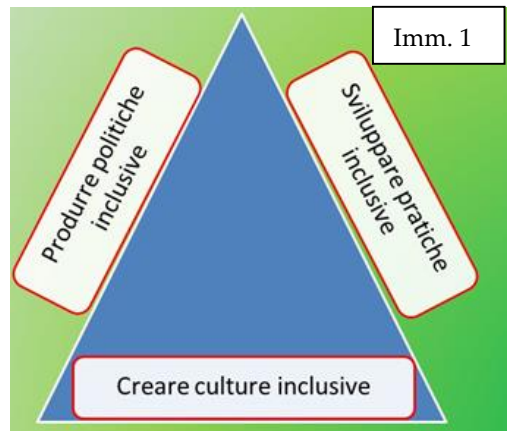
1. cominciare a utilizzare l'Index;
2. l'analisi della scuola;
3. produrre un progetto di sviluppo inclusivo;
4. realizzare le priorità;
5. revisione del processo dell'Index.

Un elemento caratterizzante, alla base dei principi che hanno ispirato l'Index è l'idea di una comunità educante estesa. Pertanto l'Index pone estrema attenzione al livello di coinvolgimento e all'ampia partecipazione della comunità come elemento caratterizzante della promozione e dello sviluppo di una cultura inclusiva. Nella fase di compilazione dei questionari Index possono essere coinvolte le famiglie, gli insegnanti e i dirigenti, il personale della scuola e i diversi attori che potrebbero concorrere in modo significativo alla valutazione dei processi inclusivi.

Lo sviluppo dell'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2008) nasce dall'esigenza di superare in ambito scolastico una concezione medica della condizione di disabilità e nella sua prospettiva l'"Index" si rivolge a tutte le differenze superando la tradizionale impostazione dei modelli bio-psico-sociali; l'inclusione, infatti, "non riguarda solo gli alunni disabili, ma investe ogni forma di esclusione che può avere origine da differenze culturali, etniche, socioeconomiche, di genere e sessuali" (Booth & Ainscow, 2008, p. 20).

Con il termine onnicomprensivo “differenze” infatti l’“Index” si riferisce ad una serie di condizioni che possono rappresentare “ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione”, e sono il complesso risultato dell’interazione tra l’individuo ed il contesto.

Le azioni inclusive previste dall’Index, nella prospettiva del miglioramento, riguardano le risorse per sostenere l’apprendimento e la partecipazione e il sostegno alla diversità come risorsa per tutte le differenze. La fase valutativa, ponendosi come riferi-



mento costante nel processo di inclusione, conduce all’elaborazione di piani per il miglioramento che a loro volta saranno oggetto di ulteriore valutazione.

Lo scopo dell’Index non è produrre una analisi descrittiva, ma è “realizzare un effettivo cambiamento che investa gli aspetti culturali, organizzativi e pedagogici implicati dal processo di trasformazione inclusiva” (Booth & Ainscow, 2008, p. 28). Nell’ Index è presente un “richiamo” costante alla responsabilità della comunità scolastica nei processi di miglioramento a sottolineare come tutta la comunità sia coinvolta, a diverso titolo nel processo inclusivo.

La struttura dell'Index si presenta come un modello triadico (figura 3) costituito dalle tre dimensioni chiave del processo inclusivo.

La proposta inclusiva dell'Index è destinata all'educazione di tutti e deve essere sostenuta da un processo di autovalutazione e autoanalisi che consenta alla comunità educante di riflettere sui propri processi di miglioramento. L'analisi dei risultati dei questionari prevista dall'Index dovrebbe restituire le rappresentazioni del gruppo docente, del Consiglio di istituto, dei dirigenti, degli alunni, delle famiglie e ove attuabile delle comunità presenti sul territorio rispetto alle tre dimensioni considerate. In Italia, tuttavia, l'adozione dell'Index ha richiesto alcuni accorgimenti per consentirne un adattamento. Difatti, l'Index è stato sviluppato in un contesto estremamente differente per quel che concerne il sistema d'istruzione.

Malgrado l'ampia diffusione dell'Index per l'inclusione e l'utilizzo da parte di diverse istituzioni educative dello strumento per l'autovalutazione, ad oggi non è ancora possibile utilizzare i dati rilevati per effettuare dei confronti attendibili tra le differenti realtà.

L'Index per l'inclusione, come gli altri strumenti presentati "soffrono" dell'assenza di "un piano internazionale uniforme, standardizzato e condiviso, i diversi sistemi di classificazione individuano e categorizzano le disabilità in modo differente da Paese a

Paese e anche con una numerosità variabile di categorie considerate" (Cajola,2014).

I dati che si possono ricavare "risultano scarsamente confrontabili in sede storica, anche all'interno dello stesso Paese, poco omogenei e non comparabili comunque a livello internazionale" (Cajola,2014).

Capitolo terzo

3.1. Il P.A.I. (Piano Annuale Inclusione) per la valutazione dell'inclusione scolastica

Il PAI è stato introdotto nella scuola italiana dalla direttiva del 27/12/12 in materia di Bisogni Educativi Speciali e dalla circolare ministeriale del 6/03/13 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica – Indicazioni operative".

Il PAI, nella sua funzione di "strumento" di analisi dello stato inclusivo della scuola è un documento che descrive la condizione della scuola e le azioni che si intendono attivare per fornire delle risposte adeguate alle esigenze inclusive rilevate dall'analisi dei bisogni degli studenti in condizione di B.E.S.

Tutte le istituzioni scolastiche, nell'ambito della definizione del PTOF, predispongono il Piano per l'inclusione che definisce le modalità per l'utilizzo delle risorse, il superamento delle barriere e l'individuazione dei facilitatori di contesto al fine di migliorare gli della qualità dell'inclusione scolastica.

Il PAI si fonda sul lavoro collegialmente svolto da una scuola ogni anno scolastico e costituisce il documento operativo per l'avvio dei lavori nell'anno successivo. Tramite il PAI sono definiti e

descritti gli impegni che la scuola si assume nei confronti degli studenti con BES per:

- garantire l'unitarietà dell'approccio educativo e didattico della comunità scolastica;
- garantire la continuità dell'azione educativa e didattica anche in caso di variazione dei docenti e del dirigente scolastico;
- consentire una riflessione collegiale sulle modalità educative e sui metodi di insegnamento adottati nella scuola.

Il PAI dovrebbe consentire una riflessione collegiale sui punti di forza e le criticità della scuola nell'ambito dell'inclusione, permettendo un'analisi delle tipologie dei diversi bisogni educativi speciali, le risorse disponibili, i limiti e le priorità degli interventi educativi programmati nonché la descrizione delle strategie didattiche adottate in direzione inclusiva. Questo al fine di:

- Garantire il diritto all'istruzione e i necessari supporti agli alunni
- Favorire il successo scolastico e prevenire le barriere nell'apprendimento, agevolando la piena integrazione sociale e culturale
- Ridurre i disagi formativi ed emozionali - Assicurare una formazione adeguata e lo sviluppo delle potenzialità
- Adottare forme di verifica e di valutazione adeguate
- Sensibilizzare e preparare docenti e genitori nei confronti delle problematiche specifiche.

La valutazione e la realizzazione del PAI dovrebbe avvenire in sede collegiale poiché rappresenta l'assunzione di responsabilità da parte dell'intera comunità scolastica sulle modalità educative e i metodi di insegnamento adottati a garanzia dell'apprendimento di

tutti i suoi alunni. Nel PAI dovrebbero essere chiaramente esplicitati:

- la definizione, collegialmente condivisa, delle modalità di identificazione delle necessità di personalizzazione dell'insegnamento.
- la definizione di protocolli e di procedure ben precise per la valutazione delle condizioni individuali e per il monitoraggio e la valutazione dell'efficacia degli interventi educativi e didattici.
- le analisi di contesto, le modalità valutative, i criteri di stesura dei piani personalizzati, della loro valutazione e delle eventuali modifiche.
- la definizione del ruolo delle famiglie e delle modalità di mantenimento dei rapporti scuola/famiglia in ordine allo sviluppo delle attività educative/didattiche.
- le risorse interne ed esterne da poter utilizzare.

Nel PAI devono confluire informazioni relative alla individuazione delle situazioni di disagio scolastico e devono essere descritti i percorsi personalizzati per l'apprendimento che la scuola intende avviare. Le risorse umane e finanziarie possono essere documentate tramite il PAI ed impiegate nello sviluppo e nella realizzazione di pratiche inclusive.

Il PAI è elaborato annualmente dal GLI (Gruppo di Lavoro di Istituto) ed è parte integrante del PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) che ogni istituzione scolastiche deve elaborare. Ai gruppi di lavoro di istituto spetta il compito di:

- rilevazione, all'inizio di ogni anno scolastico, dei B.E.S. presenti nella scuola;
- proposta al Collegio dei Docenti degli obiettivi da perseguire e delle attività da porre in essere;
- rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola;
- coordinamento delle proposte formulate dai singoli Gruppi Operativi (G.O.);

- elaborazione della proposta del Piano Annuale per l'Inclusività (P.A.I.) riferito a tutti gli alunni con B.E.S., da redigere al termine di ogni anno scolastico, entro il mese di giugno.

Tramite il PAI il gruppo di lavoro determina l'utilizzo potenziale delle risorse per incrementare il livello di inclusività inviandone copia al competente Ufficio Scolastico Regionale per la richiesta di organico di sostegno. A seguito di ciò, l'USR assegna alle singole scuole globalmente le risorse di sostegno. Nel mese di settembre, in relazione alle risorse effettivamente assegnate alla scuola il Gruppo provvederà ad un adattamento del Piano, sulla base del quale il Dirigente Scolastico procederà all'assegnazione definitiva. A vario titolo sono coinvolti i diversi attori della scuola nell'elaborazione del PAI.

Dirigente Scolastico: È responsabile dell'organizzazione dell'inclusione degli alunni con bisogni speciali e della vigilanza sull'attuazione di quanto deciso nel Piano Attuativo Inclusione.

Collegio Docenti: Il Collegio delibera il P.A.I., i protocolli relativi alle prassi inclusive e gli interventi formativi mirati nei vari ambiti di intervento

Consigli di Classe: Il Consiglio ha il compito principale di rilevare i bisogni speciali degli alunni, effettuare la segnalazione secondo i protocolli in essere (protocollo disagio, accoglienza stranieri, CIC ecc) redarre la programmazione individualizzata per ogni alunno con bisogni speciali

Referente integrazione alunni certificati: Coordina l'integrazione degli alunni certificati 104 con DSA o con segnalazione clinica. Mantiene monitoraggio costante del percorso scolastico degli alunni. Coordina il personale docente, educativo e di tutoraggio assegnato agli alunni. Rileva le necessità formative del personale coinvolto e Mantiene i rapporti con i referenti ASL, i referenti locali dei servizi scolastici e gli enti pubblici e privati in convenzione con l'istituto.

Referente alunni stranieri: Cura l'inserimento degli alunni stranieri nelle vari classi. Mantiene monitorata l'applicazione del protocollo accoglienza alunni stranieri. Partecipa alle progettazione d'istituto o di rete per la piena inclusione degli alunni.

Alunni: Alunni con buone competenze relazionali e didattiche vengono coinvolti in attività di tutoraggio alla pari nei confronti di loro compagni. Sono altresì valorizzate le competenze linguistiche per la mediazione culturale nei confronti di alunni stranieri nuovi arrivati.

Commissione Disagio: La Commissione composta da referenti enti locali ASL e rappresentanti scuole ha la funzione di costruire la rete per la lettura del bisogno speciale, la condivisione delle strategie, delle priorità e degli strumenti con finalità di prevenzione e intervento precoce, nonché per la individuazione delle risorse progettuali necessarie.

Gruppo di lavoro educatore di istituto: Progetta il supporto educativo e degli apprendimenti, creando luoghi di socializzazione e di produzione creativa e di sviluppo della soggettività individuale.

Personale ATA: Collabora con tutte le figure coinvolte nell'inclusività, attende alle necessità di base degli alunni

Enti pubblici e privati in convenzione: Collaborano con la scuola nella costruzione di quell'alleanza strategica che permette la messa in gioco delle risorse extrascolastiche educative e formative, formali o informali.

GLI: Organo collegiale formato dalle rappresentanze di tutti gli attori del processo di inclusione. Elabora la proposta del documento di inclusione (P.A.I.), ne mantiene monitorata l'applicazione, rileva le criticità, fissa gli obiettivi di incremento dell'inclusività con indicazione delle risorse necessarie.

Il MIUR ha reso disponibile un modello, scaricabile on-line ed allegato alla nota sul PAI, prot. 1551 del 27-06-13, da utilizzare come una traccia utile a riflettere per definire un format più adeguato ed utile a rappresentare la ricerca educativa per l'inclusione compiuta dalle singole istituzioni scolastiche autonome.

Per quel che concerne la situazione sull'utilizzo e la diffusione del PAI è stato possibile condurre una indagine presso le scuole del comune di Roma. L'indagine è stata condotta nell'anno scolastico 2017/18 considerando come criteri di valutazione, oltre la compilazione canonica del PAI, sul modello proposto dal MIUR le eventuali

azioni inclusive documentate, ma che al momento risultano ancora prive di un criterio di valutazione condiviso.

L'indagine sull'utilizzo e la diffusione del PAI è stata condotta in forma on-line da settembre 2017 a maggio 2018 ed ha riguardato tutte le scuole ed istituti comprensivi nel comune di Roma.

Al fine di realizzare l'indagine sono stati costruiti 6 specifici indicatori.

1) Utilizzo da parte dell'Istituto Scolastico del modello PAI promosso dal Miur.

2) Presenza di documentazione descrittiva azioni specifiche in favore di studenti con disabilità (Legge 104).

3) Presenza di documentazione descrittiva azioni specifiche in favore di studenti con DSA (Legge 170).

4) Presenza di documentazione descrittiva azioni specifiche in favore di studenti con svantaggio economico e socio-culturale (N.M. 27/13, ex l.170).

5) Numero Percentuale di studenti in condizione di BES.

6) Sviluppo e promozione di iniziative a carattere inclusivo (come eventi tematici, giornate di sensibilizzazione, seminari, corsi, convegni, attività integrative laboratoriali).

Dall'indagine condotta, della quale si riportano gli indici relativi all'utilizzo del modello promosso dal MIUR e la percentuale degli studenti in condizione di BES; analizzando la documentazione presente sui siti dei diversi istituti, emerge per quel che con-

cerne le scuole secondarie di secondo grado (N =122 – intero universo) che solo 47 Scuole attualmente utilizzano il modello di PAI proposto dal MIUR come documenti “indipendente” dal PTOF (Piano triennale dell’offerta formativa) e di queste solo 44 riportano dati sulla percentuale di studenti e studentesse in condizioni di BES.

Delle 44 scuole che forniscono i dati percentuali sulla popolazione scolastica la media di studenti e studentesse in condizioni di BES è pari a 9,94% con importanti differenze nelle distribuzioni percentuali (val.min 1%, val. max 31%, St.D. = 0,06).

Per quel che concerne gli istituti comprensivi del comune di Roma, che raggruppano in buona parte dei casi scuola dell’infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di secondo grado, sono stati indagati 195 su 197 istituti comprensivi, dei quali 97 utilizzano e presentano il PAI nel format indicato dal MIUR come documento indipendente dal PTOF e 87 istituti riportano in valore percentuale la presenza di BES. Anche in questo caso si osserva una elevata discrepanza tra i valori percentuali (v.min 4,8%, v. max 26%, S.d.= 0,05).

La diffusione dell’utilizzo nei primi cicli di istruzione vede 97 istituti comprensivi utilizzare il modello di PAI promosso dal MIUR, che in 10 casi risulta essere incompleto. Tale dato conferma

la disomogeneità nelle pratiche adottate dai singoli istituti e la discrepanza nella distribuzione percentuale di studenti BES, anche nella situazione riferita all'intero comune della città di Roma.

In tale scenario, dove l'uso del PAI avrebbe dovuto rappresentare uno strumento di promozione e di sostegno alle pratiche di inclusione, tuttavia, appare complesso immaginare come i Rapporti di Autovalutazione possano sostenere la realizzazione di pratiche inclusive maggiormente efficaci, considerato la scarsa adesione delle varie realtà scolastiche all'uso del PAI e alla diffusione dei risultati.

Un ulteriore elemento di criticità è determinato, inoltre, dalla struttura stessa dei RAV nelle azioni dedicate alla valutazione della qualità della proposta inclusiva. Difatti, lo strumento, che dedica uno specifico capitolo ai temi dell'inclusione, focalizza in modo eccessivo l'attenzione sui "servizi" a sostegno dell'inclusione, omettendo nelle sue componenti un rimando alla valutazione dell'efficacia e dell'efficienza di tali servizi in relazione a specifici obiettivi, differenti dalle valutazioni sommative sui livelli di competenza già avviate delle indagini INVALSI.

3.2. Raccolta documentale e network per l'inclusione

La rapida diffusione avvenuta negli ultimi anni delle tecnologie digitali, anche nell'ambito dell'inclusione scolastica, ha introdotto nel mondo della pedagogia speciale un universo di metodi, pratiche e strumenti impensabili sino a dieci anni fa. La fruibilità delle risorse informatiche per persone con disabilità ha, inoltre, sostenuto l'emergere di differenti linee di ricerca sulle implicazioni dei principi del design for all (Baroni & Lazzari, 2013), contribuendo così a migliorare significativamente la vita di ampie fasce della popolazione, soprattutto di quelle più svantaggiate (Ferlino & Manca, 2016). L'importanza ricoperta dall'innovazione del digitale è sostenuta dallo stesso MIUR con il Piano Nazionale per la scuola digitale.

Il MIUR al fine di sviluppare e di migliorare le competenze digitali degli studenti e di rendere la tecnologia digitale uno strumento didattico di costruzione delle competenze in generale, adotta, dal 2016, il Piano nazionale per la scuola digitale, in linea con la programmazione europea e con il Progetto strategico nazionale per la banda ultra larga. Alle istituzioni scolastiche spetta il compito di promuovere, all'interno dei PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) e in collaborazione con il MIUR, azioni coerenti con le finalità, i principi e gli strumenti previsti dal Piano”.

La diffusione del digitale, oltre alle implicazioni nella didattica, ha avuto una ricaduta nello sviluppo di reti, portali online dedicati all'inclusione, piattaforme e-learning e blog tematici dedicati prevalentemente a studenti, professionisti e famiglie. Un ulteriore aspetto delle implicazioni tecnologiche è stata la rapida evoluzione dei gruppi di lavoro sull'inclusione presenti in rete. I network dedicati all'inclusione scolastica hanno favorito lo scambio tra esperienze diverse anche nel contesto internazionale, come la rete internazionale dell' Index for Inclusion dove confluiscono l'esperienza di uso dell' Index per l'inclusione in oltre venticinque paesi. Tramite il portale è possibile ottenere supporto alla realizzazione per l'autovalutazione della qualità dell'inclusione scolastica. In particolare, il portale sostiene le reti di collaborazione tra gli attori che intendono o hanno intrapreso la valutazione della qualità dell'inclusione scolastica utilizzando il manuale e le procedure previste dall' Index for Inclusion (Booth...

In ambito europeo, il maggior network per numero di paesi partecipanti è quello dell'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (Agenzia), organizzazione indipendente che funge da nucleo di collaborazione per i 29 paesi membri nel campo dei bisogni educativi speciali e dell'istruzione inclusiva.

L'obiettivo dell'Agenzia è quello di migliorare le politiche e le prassi in materia di educazione rivolte a studenti con disabilità e bisogni educativi speciali. L'Agenzia presenta una piattaforma per l'apprendimento tra pari per gli Stati membri è sottolineata nella sua presentazione come l'apprendimento da pari a pari facilita l'autovalutazione e lo scambio di esperienze. Tra i progetti dell'agenzia c'è la diffusione di raccomandazioni e linee guida su politiche e prassi inclusive, nonché servizi di consulenza per gli stati membri sulla realizzazione di prassi inclusive. Inoltre, l'agenzia conduce indagini indipendenti sulla qualità dell'inclusione scolastica, documentando tramite report periodici lo "stato di salute" dell'inclusione scolastica tra gli stati membri. Compito dell'Agenzia è anche la diffusione di criteri condivisi per la valutazione della qualità dell'inclusione. A tal scopo, l'Agenzia pubblica documenti con indicazioni sui criteri per la valutazione d'istituto e dedicata una porzione alle istruzioni sulla formazione dell'insegnante inclusivo.

3.3. L'esperienza Indire nell'ambito dell'inclusione

L'Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e le Ricerche Educative (INDIRE) sviluppa azioni finalizzate a «sostenere l'innovazione in atto nelle scuole italiane e indirizzare i processi di

trasformazione delle metodologie e degli strumenti didattici, delle architetture interne ed esterne, degli arredi e degli ambienti di apprendimento¹» negli istituti scolastici del nostro Paese. Nella storia dell'Ente tale finalità ha trovato realizzazione in iniziative atte a valorizzare e diffondere esperienze educative esemplari, nella sperimentazione delle tecnologie digitali – le cui potenzialità sono state impiegate tanto nei processi formativi, quanto nella pratica di documentazione – e in una nutrita attività di formazione in servizio rivolta a tutti i soggetti coinvolti nel funzionamento del contesto scolastico.

Oggi il lavoro di ricerca dell'Indire si articola in cinque iniziative strategiche, che riguardano altrettante macrocategorie: formazione degli insegnanti, lotta alla dispersione scolastica, promozione di progetti di sperimentazione, revisione degli ambiti disciplinari e del curriculum, ricerca internazionale². Principali campi di indagine sono il primo e il secondo ciclo di istruzione, ma specifiche azioni sono riservate anche alla scuola dell'infanzia e alla formazione degli educatori.

Fenomeni che riguardano scuola e mondo del lavoro sono, inoltre, campi rispetto ai quali l'Indire svolge attività di monitoraggio e

¹ <http://www.indire.it/sezione-ricerca/>

² <http://www.indire.it/sezione-ricerca/iniziative-strategiche/>

documentazione: le informazioni raccolte dall'area ricerca in merito a trasformazioni del sistema di istruzione e formazione, transizione e alternanza scuola-lavoro e altre iniziative di raccordo tra scuola, lavoro e formazione permanente vengono raccolte in apposite banche-dati predisposte dall'area progetta e sviluppa su incarico del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR).

In quanto parte del Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) – insieme all'Invalsi e al corpo ispettivo del MIUR – l'Indire svolge azioni di supporto nei confronti delle scuole rivolte alla definizione e alla realizzazione dei Piani di miglioramento della qualità dell'offerta formativa e dei risultati di apprendimento degli studenti, mettendo anche a disposizione delle istituzioni scolastiche un Albo Nazionale di esperti.

La capacità di sviluppare percorsi inclusivi e di fornire risposte flessibili ed efficaci ai bisogni di ciascuno rappresenta un elemento chiave della qualità di un sistema scolastico, per sostenere le scuole in questo processo l'Indire partecipa ad un progetto coordinato dal MIUR e realizzato con la collaborazione di istituzioni scolastiche e universitarie, società scientifiche e associazioni di settore. On line dal 1° aprile 2015, il "Portale italiano per l'inclusione scolastica" è la prima piattaforma digitale interamente dedicata ad alunni e studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES). Ampio spazio e visibilità

sono riservati alle risorse presenti sul territorio: la home page del Portale ospita una mappa della rete italiana dei Centri Territoriali di Supporto (CTS) e dei Centri Territoriali per l’Inclusione (CTI), mentre un’intera sezione è dedicata alle associazioni che si occupano di BES. Una ulteriore sezione è destinata alla formazione di docenti e operatori: i moduli didattici, che sono resi disponibili gratuitamente, riguardano le diverse tipologie di BES e prevedono il supporto online dell’Ufficio Regionale scolastico della Puglia e dell’Università di Foggia. Alla condivisione di buone pratiche didattiche è dedicata una selezione delle migliori esperienze che le scuole di ogni ordine e grado sul territorio italiano hanno condiviso utilizzando l’apposito form di candidatura messo a disposizione sul sito web³. Tra le risorse per la consultazione vi sono, inoltre, una raccolta delle norme di riferimento sui BES⁴, i collegamenti ai progetti⁵ Handitecno – dedicato alle tecnologie per i disabili nella scuola – e Essediquadro – servizio per la documentazione e l’orientamento sul software didattico e altre risorse digitali per l’apprendimento. Per ulteriori approfondimenti la piattaforma contiene un elenco di siti utili⁶ inerenti la tematica dei BES, tra essi è presente,

³ http://bes.indire.it/?page_id=4949

⁴ http://bes.indire.it/?page_id=3898

⁵ http://bes.indire.it/?page_id=3862

⁶ http://bes.indire.it/?page_id=3864

ad esempio, il collegamento al Portale italiano delle Classificazioni, strumento utile per la formazione all'uso delle classificazioni e delle terminologie sanitarie usate in ambito nazionale e internazionale, come la Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF).

3.4. L'esperienza della Rete Italiana Pratiche Index per l'Inclusione (RIPI)

Il Gruppo di Ricerca Integrazione e Inclusione Scolastica (GRIIS) è uno dei più attivi gruppi di ricerca per l'inclusione scolastica nel nostro paese, con esperienze che abbracciano la ricerca universitaria e la formazione professionale nell'ambito di vaste tematiche legate all'inclusione. Il GRIIS, nella presentazione disponibile sulla pagina web del gruppo (<https://griisbolzano.wixsite.com>), descrive i propri obiettivi di ricerca orientati al sostegno ed alla realizzazione di una piena partecipazione alla vita scolastica ed al il migliore sviluppo possibile delle competenze individuali degli alunni con Bisogni Educativi Speciali.

Con il coordinamento del GRIIS nel 2014, nell'ambito del III Convegno Nazionale Didattica e Inclusione scolastica, è nata la Rete Italiana Pratiche Index per l'Inclusione (RIPI) con lo scopo di diffondere l'utilizzo dell'Index per l'inclusione, documentare le buone pratiche di utilizzo dello strumento e sostenere le scuole che intendono avviare una sperimentazione tramite azioni formative e di supporto. LA RIPI accoglie un totale di sessantotto tra istituti comprensivi, scuole ed università che a vario titolo hanno deciso di utilizzare lo strumento Index per l'inclusione. A tale riguardo, in una sezione dedicata, la RIPI descrive con una breve didascalia il tipo di esperienza che l'istituto sta facendo o intende fare con l'Index per l'inclusione.

Le esperienze presentate dal GRIIS, in forma di testimonianza direttamente delle scuola, si riferiscono a sperimentazioni di utilizzo che differiscono sostanzialmente per dimensioni e modalità di impiego dello strumento che in alcuni casi è stato utilizzato in forma non "canonica" (figura 1,2,3).

La RIPI dedica, inoltre, una specifica sezione alle ricerche attive e concluse dal GRIIS nell'ambito dell'inclusione scolastica. Parte delle ricerche condotte dal GRIIS hanno fornito un contributo documentale alla ricerca sulle tematiche dell'inclusione scolastica

in Italia con produzioni editoriali sia in forma di articolo che di volume.

Il GRIIS, attualmente è uno tra i gruppi di ricerca più prolifici per numero di pubblicazioni che riguardano l'impiego dell'Index per l'inclusione, le tematiche riguardanti gli studenti in condizione BES e la didattica speciale.



Alcune attività di ricerca del gruppo hanno un focus specifico sulla condizione dell'integrazione e dell'inclusione scolastica nel Trentino-Alto Adige, scelta motivata dalla posizione territoriale dove si è sviluppato il gruppo, ovvero l'Università di Bolzano esattamente presso la Facoltà di Scienze della formazione dove da tempo si erano già costituiti settori d'interesse nell'ambito dell'inclusione e dell'integrazione scolastica. Gli ambiti d'interesse, tuttavia, si sono nel tempo ulteriormente ampliati, estendendosi anche a livello delle politiche e delle pratiche didattiche a livello nazionale. In tali ambiti il GRIIS ha promosso anche la realizzazione di specifici percorsi formativi offre una specifica formazione. Il GRIIS è stato, inoltre, impegnato nella diffusione e nella sperimentazione

dell'ICF nelle scuole. In particolare il gruppo è stato tra i primi condurre ricerche sull'impiego dell'ICF nella programmazione didattica ed educativa. Il GRIIS è partner dell'Agencia Europea per i BES e su tale fronte è impegnato nella realizzazione di un network internazionale per la documentazione e la diffusione delle buone pratiche d'inclusione.

Nel tempo, il progetto di impiego dell' Index per l'inclusione, promosso dalla RIPI, ha coinvolto sempre più scuole con sperimentazioni che forniscono un'analisi qualitativa dei differenti contesti ed indicazioni sulle buone prassi di inclusione (autori GRIIS).

Tuttavia, anche in considerazione delle raccomandazioni ministeriali sull'impiego dell' Index per l'inclusione per la valutazione dei processi inclusivi, la documentazione appare ancora poco spendibile per poter effettuare studi comparativi o una valutazione maggiormente ampia della situazione dell'inclusione a livello nazionale sulle pratiche adottate dai singoli istituti. Non mancano, ulteriori esperienze di impiego dell'Index per l'inclusione, anche fuori dalla rete della RIPI, come non mancano sperimentazioni di progetti di inclusione promossi a vario titolo da singoli Istituti e reti di Istituti a livello territoriale e nazionale e che rappresentano un ulteriore tassello del mosaico delle modalità di promuovere, sperimentare e realizzare una scuola inclusiva.

Parte seconda
Metodologie e strumenti per la valutazione e la programma-
zione educativa inclusiva
- Studio di caso in un Istituto Comprensivo -

Capitolo primo

Premessa

In oltre quindici anni di attività professionale e di studio nell'ambito della pedagogia speciale, ho avuto modo di offrire consulenza e formazione a tanti insegnanti e ad altrettante famiglie riguardo alla progettazione didattica ed educative ed alle strategie operative nelle condizioni che richiedevano risposte educative specifiche.

L'esperienza, spesso mi ha posto di fronte all'evidenza di quanto ancora ci sia da lavorare, quanto sia ancora complessa la realizzazione di una cultura dell'inclusione e quanti alunni, anche nel nostro paese sono di fatto, ancora esclusi dalla piena realizzazione di una inclusione scolastica e sociale.

L'esperienza di ricerca ha offerto l'occasione di contribuire ad ampliare le riflessioni sulle tematiche dell'inclusione, in particolare sulla valutazione della sua qualità, aspetto questo che rappresenta attualmente un elemento di estrema criticità, considerati gli ingenti sforzi di risorse umane ed economiche investite nella realizzazione di progetti inclusivi, nonché il diritto di tutti a poter vedere realizzato il proprio successo scolastico.

Queste le motivazioni dell'intero lavoro.

1.1. Le domande e gli obiettivi di ricerca

La valutazione della qualità dell'inclusione scolastica in Italia, malgrado vi sia una tradizione consolidata e sostenuta da una normativa all'avanguardia, appare uno dei punti di maggiori criticità, per l'impossibilità di reperire dati comparabili o che possano consentire degli studi di correlazione attendibili a causa dello scarso rigore metodologico delle procedure di ricerca e dalla estrema eterogeneità delle condizioni di BES.

Le ricerche orientate ad identificare indicatori per la valutazione della qualità dell'inclusione hanno sostenuto un interessante confronto sia in ambito nazionale che internazionale ed hanno contribuito a migliorare la qualità della produzione scientifica delle ricerche nell'ambito dell'inclusione scolastica.

La finalità di questo progetto di ricerca, collocabile all'interno degli ambiti della ricerca esplorativa e degli studi di contesto (Picci P. 2012), è quella di fornire un contributo utile ad orientare, suggerire e proporre modelli di valutazione e pratiche operative nell'ambito dell'inclusione scolastica, con particolare riguardo agli aspetti della programmazione educativa e didattica.

Una analisi attenta della letteratura prodotta nell'ultimo decennio, nell'ambito della ricerca sulla valutazione dell'inclusione scolastica, mette in evidenza come sia difficoltoso rintracciare, nelle

varie esperienze di ricerca condotte, un criterio sistematico e validato di pratiche, strumenti e modelli di valutazione della qualità dell'inclusione scolastica (Caturano, Pirro, Lucchese, 2016). Come sottolineato da diversi autori, l'inclusione per sua stessa natura è da interpretarsi come una progressiva spinta al mutamento della condizione attuale verso un miglioramento organizzativo, sociale e culturale (Mignosi, 2012). Inoltre, l'estrema varietà e variabilità dei fattori che influiscono sui processi inclusivi ne rende complessa una valutazione accurata, così come la grande eterogeneità delle realtà scolastiche italiane rende spesso complessa una generalizzazione dei risultati o la replicabilità di un modello.

Per poter dunque rendere maggiormente orientato un obiettivo di ricerca nell'ambito della valutazione della qualità dell'inclusione scolastica, è stato necessario introdurre costrutti che potessero permettere una miglior declinazione delle ipotesi di ricerca e una maggiore accuratezza nella definizione dei criteri che dovrebbero rappresentare i risultati-prodotto di un processo inclusivo.

E' difatti prevalente in letteratura una ampia raccolta e documentazione di pratiche, azioni e metodologie inclusive, mentre resta ancora poco evidente e "dimostrato" il risultato di tale processo, in termini di prodotto atteso; ovvero, se i processi inclusivi in atto

hanno effettivamente apportato un miglioramento nelle organizzazioni scolastiche, nelle metodologie didattiche, nella programmazione educativa, nella riduzione di fenomeni di push-out e dispersione scolastica ed hanno sostenuto una riduzione dei processi di emarginazione e stigma sociale tra tutti i membri della comunità scolastica.

Al di là di semplici generalizzazioni, che vedono una scuola inclusiva più accogliente e con una qualità del benessere più alto, la carenza di studi di evidenza non permette di confermare che una scuola inclusiva sia “migliore” di una scuola non inclusiva.

Questa riflessione è ciò che ha permesso di sostenere una prima considerazione sull’individuare dei criteri maggiormente attendibili e che potessero soddisfare alcune condizioni poste nell’ambito della ricerca in pedagogia speciale.

Per tale ragione la ricerca è stata orientata nel considerare come elementi d’indagine oltre le culture, le politiche e le pratiche inclusive di istituto, già dallo strumento “Index per l’inclusione” (Booth T., Ainscow M. ed. 2002, 2008, 2014), anche i risultati di processo di una progettualità inclusiva, nello specifico la coesione e la collaborazione degli studenti in classe ed il livello adattivo dello studente in condizione BES, tramite la creazione di una batteria di questionari self-report per insegnanti e genitori ed una check-list di

osservazione in classe per gli insegnanti. La scelta di considerare tali dimensioni come un risultato di processo è coerente con la stessa natura concettuale che ha posto le basi alla definizione d'inclusività (Sytema, Kraijer, Sparrow, 2005).

La qualità della coesione e della collaborazione tra gli studenti rappresenta, difatti, una dimensione capace di cogliere una porzione di fattori correlati alle abilità socio-relazionali, comunicative, di intelligenza emotiva, di flessibilità cognitiva indispensabili per realizzare una inclusione reale (Carter, Asmus, et al., 2016) La dimensione adattiva è invece orientata a cogliere gli aspetti maggiormente correlati al costrutto di qualità di vita (Wehman, Renzaglia, Bates, 1988).

Rientrano nei domini del costrutto adattivo le abilità strumentali e comunicative, le abilità di autonomia, le abilità socio-relazionali, la partecipazione, la mobilità e sono correlate alle opportunità che l'ambiente offre (Sparrow et al., 1984). Il costrutto è multidimensionalità e differenti autori concordano sulla relazione con l'intelligenza (come viene tradizionalmente misurata in termini di IQ), in particolare in soggetti in età prescolastica ed in condizione di disabilità.

Come descritto in letteratura, la struttura fattoriale che gode attualmente di maggior credito è quella a quattro fattori che sono

considerati sufficientemente descrittivi del costrutto (Widaman e McGrew, 1996; Schalock, 1999; Thompson et al., 1999): Comunicazione, Abilità quotidiane, Socializzazione e Abilità motorie.

Lo studio dei risultati, ottenuti tramite differenti procedure di analisi inferenziale e descrittiva delle dimensioni individuate dalla batteria proposta, permettono una descrizione di caratteristiche inclusive utili nella programmazione degli obiettivi educativi e didattici. Tale obiettivo è perseguito consapevoli della necessità di individuare e documentare un insieme di pratiche e risultati che sostengano una efficacia dei processi inclusivi.

Gli obiettivi della ricerca sono riferiti, in modo specifico, a due dimensioni d'indagine nell'ambito dell'inclusione scolastica, con particolare riguardo alla dimensione relativa all'inclusione scolastica di alunni e alunne con disabilità intellettiva e disturbi specifici di apprendimento:

A) Analisi esplorativa in un contesto scolastico scelto «IC De Matera-Don Milani, CS» finalizzato all'individuazione di criteri utili a definire un modello di indicatori per la valutazione della qualità per l'inclusione scolastica di Istituto.

B) Analisi esplorativa finalizzata a valutare la qualità dell'inclusione scolastica per alunni e alunne con disabilità e disturbi specifici

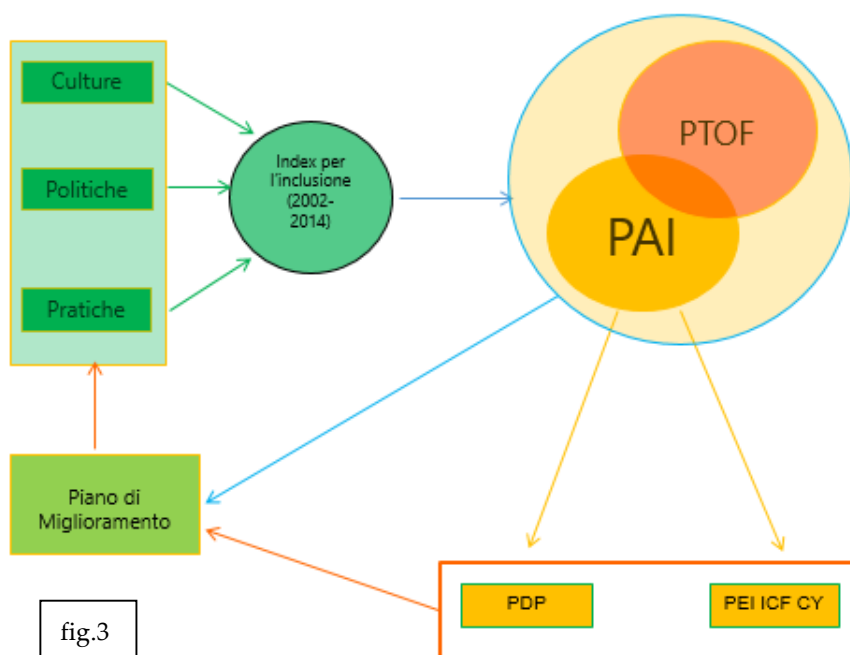
di apprendimento ed altre condizioni BES tramite questionario rivolto alle famiglie dello stesso istituto rilevando le opportunità offerte e azioni di sostegno allo sviluppo di abilità adattive.

L'ipotesi principale è fondata sull'assunto di coerenza di risposte tra i differenti rispondenti, le pratiche rilevate e il livello di coesione e collaborazione all'interno del gruppo classe considerato come dimensione determinante nel processo inclusivo. La natura stessa degli obiettivi di ricerca ha sostenuto l'esigenza di incoraggiare una partecipazione diffusa della comunità scolastica, promuovendo la partecipazione e la cultura della auto-valutazione, incentivando lo scambio ed il confronto tra ricerca universitaria e mondo della scuola e sostenendo l'adozione delle procedure auto-valutative raccomandate nell' Index per l'Inclusione.

1.2. Il disegno di ricerca

La ricerca esplorativa è caratterizzata da un modello di analisi a metodo misto (Creswell J.V., Plano Clark V.L. 2011) finalizzato a definire, tramite la somministrazione di due questionari, uno rivolto agli insegnanti ed uno alle famiglie di studenti o studentesse in condizione di BES ed un'ulteriore *checklist* per l'osservazione in classe, un modello di valutazione della qualità dell'inclusione scolastica

per la scuola di primo grado. Possiamo rappresentare l'attuale modello di valutazione dell'inclusione maggiormente diffuso, ovvero quello che si avvale della compilazione delle *checklist* previste dal modello "Index per l'inclusione", come un modello unidimensionale ideato prevalentemente per mettere in evidenza le opinioni sulla qualità dei processi inclusivi (figura 3).



Il modello proposto in questo lavoro considera le ulteriori dimensioni come un "contributo" finalizzato ad integrare le informazioni desumibili dall'analisi dei risultati ottenuti

utilizzando l' Index per l'inclusione. Il modello può essere rappresentato tramite un ulteriore diagramma (figura 4)

I differenti livelli considerati nell'architettura del disegno

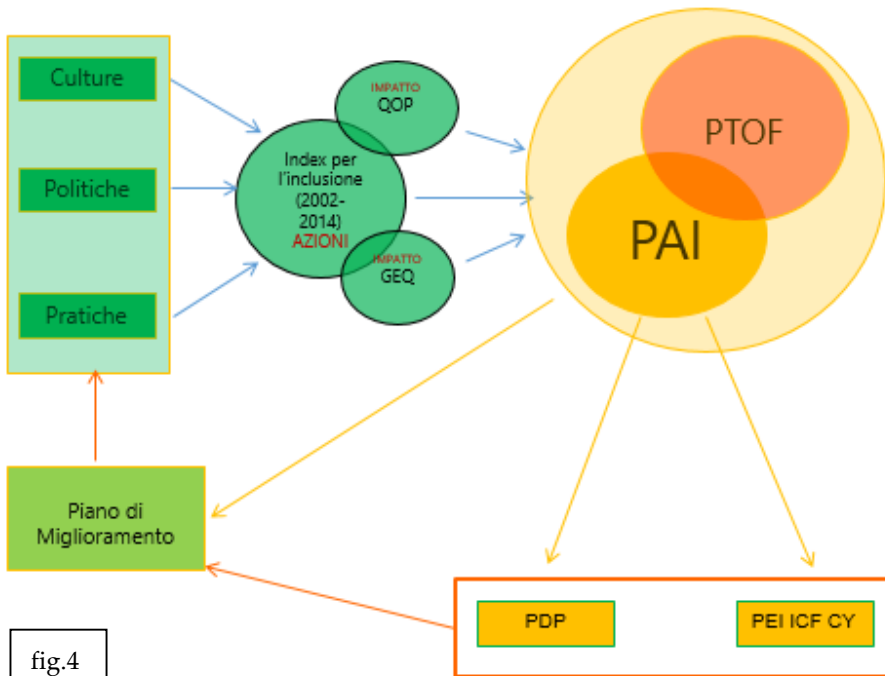


fig.4

sono disposti rispettando un ordine di grandezza. La struttura prevede tre differenti strati di analisi: le opinioni dell'insegnante e dirigente sulla qualità dell'inclusione scolastica nella sua globalità, l'osservazione in classe condotta da due insegnanti per ogni classe campionata, la qualità inclusiva delle opportunità di sviluppo adattivo e della partecipazione, sulla base della percezione delle famiglie di studenti e studentesse in condizione BES.

Per poter disporre di ulteriori informazioni sulle pratiche didattiche adottate nella scuola, utili ad orientare le ipotesi e gli obiettivi stessi di ricerca sono state condotte una serie di osservazioni in due classi per un totale di sedici ore. Inoltre, sono state effettuate circa otto ore di osservazione durante gli incontri del gruppo di lavoro per l'inclusione. Per la creazione del questionario destinato alle famiglie è stata prevista la partecipazione diretta di un gruppo di insegnanti (2 infanzia, 2 primaria, 2 secondaria di primo grado, 2 scuola secondaria di secondo grado) per poter ricevere indicazione e feedback utili all'ideazione dello strumento ed in modo coerente alle procedure previste da un approccio mixed-method. Tale aspetto, si accompagna alla natura descrittiva di questa ricerca che ha considerato come elemento qualitativo anche l'analisi del PAI di istituto effettuato con specifici criteri (cfr cap.PAI).

In modo sistematico le fasi della ricerca possono essere così descritte:

- Presentazione del progetto di ricerca presso l'istituto scolastico
- Analisi criteri di facciata di istituto (Modello PAI – Percentuale alunni in condizione BES – Iniziative Inclusive – Risultati rilevazioni prove INVALSI - Numero di azioni disciplinari per atti di bullismo).
- Osservazione in classe durante le attività didattiche
- Osservazione nei GLI (gruppi di lavoro per l'inclusione)
- Presentazione questionario "Index per l'inclusione" rivolto ad insegnanti e dirigente (1 questionario) presso l'istituto campionato.

- Presentazione questionario “GEQ-Questionnaire” rivolto agli insegnanti sulla coesione e la collaborazione in classe (1 questionario compilato dai due docenti prevalenti nella classe e dall’insegnante sul sostegno) presso l’istituto campionato.
- Presentazione del questionario sulle pratiche Inclusive rivolto alle famiglie “QIF” (1 questionario) e somministrazione try-out.
- Raccolta questionario “QIF” e colloqui con le famiglie (Lazio, Calabria).
- Somministrazione Index per l’inclusione rivolto ad insegnanti e dirigente forma carta / matita
- Somministrazione del questionario GEQ rivolto agli insegnanti sulla coesione e la collaborazione in classe (2 questionari compilati dai docenti prevalenti nella classe)
- Somministrazione questionario QIF rivolto alle famiglie (1 questionario)
- Raccolta dei questionari e *checklist*, analisi ed interpretazione dei risultati
- Condivisione e diffusione dei risultati
- Rapporto per la scuola per il Piano di Miglioramento

In modo sintetico le differenti fasi e strumenti posso essere descritti come nella successiva tabella (tabella 4).

tab.4	Fasi e strumenti in sintesi
Fase 1	Valutazione dei criteri di facciata tramite <i>checklist</i> di Analisi del PAI. Osservazione «immersiva» in due classi (primaria – secondaria di secondo grado) tramite <i>checklist</i> costruita ad hoc.
Fase 2	Somministrazione questionario Index per l’inclusione, N= 119. Osservazione nelle classi tramite (52 INSEGNANTI) <i>checklist</i> «GEQ», N= 31.
Fase 3	Somministrazione questionario alle famiglie QIF, N= 21

Riguardo alle modalità di analisi, la scelta di utilizzare un modello di analisi correlazionale è stata valutata dopo una serie di considerazioni preliminari sulla natura dello studio, sulle differenze dei gruppi e la dimensione campionaria, sulla tipologia degli strumenti di rilevazione e di come si prestano ad una procedura di analisi di questo tipo (Kreft, 1996).

A tal riguardo è stato necessario “forzare” alcuni degli assunti sulla numerosità dei gruppi previsti da un modello “canonico” per poter effettuare un’analisi su più strati, privilegiando una corretta procedura a scapito della significatività dei risultati. Difatti, le unità considerate potrebbero essere descritte tramite un modello desunto dalla “teoria dell’attitudine-trattamento” (Cronbach e Webb, 1975, 1977), poiché è possibile individuare tre distinti livelli (Scuola – Classi – Alunni); tuttavia, è poco consistente la possibilità di misurare in modo efficace gli effetti delle interazioni *cross-level* tra i livelli Classi–Alunni e tra i livelli Scuola–Alunni a causa della scarsa possibilità di poter estrarre un campione probabilistico ai differenti stadi pur disponendo di una struttura di tipo “*nested*”. Inoltre, la scelta del modello di analisi correlazionale offre alcuni vantaggi coerenti con gli obiettivi di ricerca, che richiede una modalità di campionamento a stadi sia delle macro-unità, sia delle unità all’interno del gruppo. Nel modello è stato inoltre possibile considerare come unità di analisi su due strati (Scuola Index – Classi coesione e collaborazione), modellando la generazione del campione su gruppi stratificati pur considerando la possibilità di una scarsa robustezza nella correzione alle violazioni dell’assunzione di normalità distributiva degli errori, anche attraverso il metodo della Massima Verosimiglianza.

E' stato possibile sostenere la coerenza delle tipologie di analisi valutate come adeguate in via preliminare, anche sulla base di ipotesi di errore stimato.

A tale riguardo, si è ricorso ad una ipotesi di previsione degli errori distribuiti secondo una v.c. normale *skew-normal* ricorrendo ad una simulazione del modello stimato con metodo REML (tabella 5) dove per J troviamo il numero di gruppi di unità e per n_j le unità elementari (tabella 5).

Normale $J = 10$						
PARAMETRI	$n_j = 5$		$n_j = 10$		$n_j = 30$	
	media	var	media	var	media	var
$\gamma_{00}(20)$	20,01	0,441	20,00	0,39	20,01	0,40
$\gamma_{10}(1)$	1,00	0,43	1,01	0,59	1,01	0,24
$\gamma_{01}(1)$	1,01	0,44	1,01	0,40	1,00	0,40
$\gamma_{11}(8)$	8,01	0,42	7,98	0,59	8,01	0,24
$\sigma^2(1)$	0,73		0,86		0,95	
$\tau_{00}(1)$	0,87		0,91		0,95	
$\tau_{11}(1)$	0,86		0,89		0,94	
$\tau_{01}(0,77)$	0,70		0,73		0,72	

tab.5

Questo permette di rendere più prevedibile una stima dell'errore anche nella fase esplorativa della ricerca, necessaria ad individuare le variabili esplicative. Per gli ulteriori livelli considerati (Scuola-Alunni / Classe-Alunni) si può disporre di ulteriori analisi di tipo correlazionale per individuare le differenze tra e nei gruppi stratificati, consapevoli della perdita di una parte di informatività dei risultati e della possibile sottostima degli effetti di errore. E'

plausibile che affinando le caratteristiche del modello e degli strumenti ed ampliando la grandezza e la scelta campionaria si possa ricorrere per questi livelli ad un'analisi multilivello.

Per quel che concerne le informazioni raccolte dalle osservazioni in classe, momento preliminare di orientamento e revisione delle ipotesi, si è ricorso ad un modello di analisi descrittiva utile per indagare le metodologie didattiche impiegate e la loro frequenza d'uso tramite una *checklist* di osservazione

Per l'individuazione degli indicatori e la definizione degli item della *checklist* si sono tenuti in considerazione i criteri individuati da Mitchell (2008) per la descrizione delle "didattiche inclusive". Al riguardo sono state individuate due categorie per distinguere metodologie didattiche cooperative o individualizzate. In totale sono state effettuate quattro osservazioni, due osservazioni per classe, della durata di quattro ore ciascuna in quattro distinte giornate durante lo svolgimento delle regolari attività scolastiche.

Le osservazioni in classe rappresentano la fase "immersiva" della ricerca, sviluppate come studio di caso in due specifiche classi di ordine differente e con differenti condizioni BES.

L'osservazione, oltre a voler rappresentare un momento esperienziale, insieme alla partecipazione nei gruppi di lavoro, è stata

necessaria per individuare obiettivi e ipotesi di ricerca che partissero dai bisogni e dalle considerazioni degli insegnanti e delle famiglie. Questo per poter collocare l'intero impianto della ricerca all'interno di un processo "bottom-up" che possa avere una ricaduta sulle reali azioni di miglioramento della scuola.

1.3. Il contesto e i partecipanti della ricerca

Questa ricerca è stata realizzata in un Istituto Comprensivo di Coenza: il "DON MILANI - DE MATERA - Scuola dell'Infanzia, Primaria e Secondaria di I Grado ad indirizzo musicale" e le motivazioni, nonché le riflessioni, che hanno condotto alla scelta dell'istituto sono plurime. Il contesto è stato scelto prioritariamente per la disponibilità a partecipare ad un'esperienza di ricerca che avrebbe impegnato a vario titolo alunni, insegnanti, dirigenti e famiglie per circa due anni scolastici con attività di diversa ampiezza: osservazioni in classe, partecipazione ai GLI, gruppi di lavoro per restituzioni e colloqui, compilazione dei differenti questionari e delle *checklist*, istituzione dei gruppi di lavoro per l'index per l'inclusione, il tutto con un evidente carico di impegno, soprattutto per i docenti.

Inoltre, considerato il fine dell'attività di ricerca, ovvero, poter restituire tramite un singolo studio di contesto un contributo utile a

sviluppare un modello di ricerca della valutazione della qualità dell'inclusione, la scuola si è resa disponibile ad una piena accoglienza del ricercatore nei diversi momenti chiave della programmazione educativa e didattica come nella partecipazione del ricercatore nei momenti di stesura e revisione dei PEI e PDP e nell'elaborazione del PAI e del Piano di Miglioramento, ambiti di osservazione privilegiati ed indispensabili per l'impianto teorico e le procedure operazionali previste dall'intero studio.

Per una descrizione delle informazioni che riguardano il contesto d'indagine per gli studenti in condizione BES le tabelle successive (tabelle 1 e 2) riportano la situazione per l'anno scolastico 2018/19 ovvero, l'anno in cui sono stati somministrati i questionari (tabelle 6,7).

DATI DI CONTESTO				tab.6
Alumni iscritti nell'Istituto Comprensivo:			n°	
Alumni Iscritti Scuola dell'Infanzia			347	
Alumni Iscritti Scuola Primaria			882	
Alumni Iscritti Scuola Secondaria di 1° Grado			311	
B. Rilevazione dei BES presenti:				
1. disabilità certificate (Legge 104/92 art. 3, commi 1 e 3)	Infanz	Prima	Seconda	
> minorati vista		1		
> minorati udito		3		
> Psicofisici	15	33	22	
2. disturbi evolutivi specifici				
> DSA		7		
> ADHD/DOP		4		
> Borderline cognitive				
> Altro: difficoltà a raggiungere gli obiettivi della classe				
3. svantaggio (indicare il disagio prevalente)				
> Socio-economico	15	25	20	
> Linguistico-culturale		18	12	
> Disagio comportamentale/relazionale		6	9	
> Altro				
Totali	30	97	63	
% su popolazione scolastica	10,194%			
N° PEI redatti dai GLHO	15	37	32	
N° di PDP redatti dai Consigli di classe in presenza di certificazione sanitaria	15	37	32	
N° di PDP redatti dai Consigli di classe in assenza di certificazione sanitaria		7		

Sintesi dei punti di forza e di criticità rilevati*:	0	1	2	3	4
Aspetti organizzativi e gestionali coinvolti nel cambiamento inclusivo				3	
Possibilità di strutturare percorsi specifici di formazione e aggiornamento					4
Adozione di strategie di valutazione coerenti con prassi inclusive;					4
Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all'interno della					4
Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all'esterno della scuola, in rapporto ai diversi servizi esistenti;					4
Ruolo delle famiglie e della comunità nel dare supporto e nel partecipare alle decisioni che riguardano l'organizzazione delle					4
Sviluppo di un curriculum attento alle diversità e alla promozione di percorsi formativi inclusivi;					4
Valorizzazione delle risorse esistenti					4
Acquisizione e distribuzione di risorse aggiuntive utilizzabili per la realizzazione dei progetti di inclusione				3	
Attenzione dedicata alle fasi di transizione che scandiscono l'ingresso nel sistema scolastico, la continuità tra i diversi ordini di scuola e il successivo inserimento lavorativo.					4
* = 0: per niente 1: poco 2: abbastanza 3: molto 4 moltissimo					
Adattato dagli indicatori UNESCO per la valutazione del grado di inclusività nei sistemi scolastici					

tab.7

Rilevazione degli Alunni stranieri presenti:		n°
Alunni stranieri frequentanti l'Istituto		8
Alunni stranieri entrati nell'anno in corso		4
Alunni nomadi		36
Alunni stranieri che hanno seguito i percorsi di alfabetizzazione A1-A2 (1° Grado)		/
D. Risorse professionali specifiche	<i>Modalità di intervento</i>	N°
Docenti di Sostegno (in organico)	Attività individualizzate e di piccolo gruppo; Attività laboratoriali integrate (classi aperte, laboratori	68

tab.8

L'Istituto fornisce, inoltre, i risultati relativi all'autovalutazione di istituto sui processi inclusivi, sviluppati con un adattamento degli indicatori UNESCO (tabella 5).

La risposta della scuola, alla proposta di intraprendere una ricerca finalizzata alla valutazione dell'inclusione, è stata caratterizzata da un ampio coinvolgimento degli insegnanti e delle famiglie.

Hanno partecipato complessivamente alla compilazione del questionario previsto nell' Index per l'inclusione 122 insegnanti ed il dirigente su un totale di circa 150 insegnanti e 2 operatori del personale ATA.

Sono stati coinvolti nella compilazione del questionario GEQ, per la valutazione della coesione e collaborazione in classe, 52 insegnanti, dei quali 21 impegnati nel sostegno. Oltre 40 genitori hanno compilato il questionario "QIF" e per i gruppi di lavoro ed i focus group sono stati coinvolti 6 insegnanti ed una decina di genitori. Nella scuola la quasi totalità del corpo docente è di genere femminile e nell'infanzia sono presenti esclusivamente insegnanti femmine. La percentuale di insegnanti uomini, prevalentemente nella scuola secondaria di primo grado è circa dell'8%. La scuola è istituto capofila di ambito 1 per l'inclusione della Provincia di Cosenza, nonché centro territoriale per l'inclusione (CTI).

Dall'ultima rilevazione INVALSI (anno scolastico 2017-2018) effettuata in alcune classi campionate dell'istituto, la scuola si è attestata sopra la media regionale in tutte le prove per le classi seconde e quinte della scuola primaria (tabella 9).

PROVA MATEMATICA Classi II	Media del punteggio percentuale al netto del <u>cheating</u> .	Punteggio Calabria (43,6)	Punteggio Sud e isole (44,4)	Punteggio Italia (46,7)	<u>Cheating</u> in percentuale
CSIC8AL008	51,7	↑	↑	↑	2,5
PROVA ITALIANO Classi II	Media del punteggio percentuale al netto del <u>cheating</u> .	Punteggio Calabria (46,9)	Punteggio Sud e isole (45,5)	Punteggio Italia (50,6)	<u>Cheating</u> in percentuale
CSIC8AL008	60,4	↑	↑	↑	3,9
PROVA ITALIANO Classi V	Media del punteggio percentuale al netto del <u>cheating</u> .	Punteggio Calabria (57,2)	Punteggio Sud e isole (57,3)	Punteggio Italia (61,3)	<u>Cheating</u> in percentuale
CSIC8AL008	62,0	↑	↑	↑	1,5
PROVA INGLESE READING	Media del punteggio percentuale al netto del <u>cheating</u> .	Punteggio Calabria (74,6)	Punteggio Sud e isole (74,5)	Punteggio Italia (78,4)	<u>Cheating</u> in percentuale
CSIC8AL008	80,2	↑	↑	↑	8,2
PROVA MATEMATICA Classi V	Media del punteggio percentuale al netto del <u>cheating</u> .	Punteggio Calabria (45,0)	Punteggio Sud e isole (44,3)	Punteggio Italia (49,2)	<u>Cheating</u> in percentuale
CSIC8AL008	52,7	↑	↑	↑	2,5

tab.9

Le 20 famiglie che hanno compilato il questionario “QIF” hanno figli inseriti nella scuola dell’infanzia (5 famiglie), nella scuola primaria (10 famiglie) e nella secondaria di primo grado (5 famiglie). Dei 20 alunni, 11 sono maschi e 9 sono femmine, con un’età compresa dai 3 ai 13 anni. Il titolo di studio prevalente dei genitori famiglie è il diploma di maturità, seguito da genitori laureati e poi dai genitori con una licenza media e di scuola elementare. Solo 4 alunni in condizione BES sono al momento senza una certificazione di disabilità o di disturbo specifico di apprendimento. Degli alunni partecipanti: 5 risultano essere figli unici, mentre tutte gli altri hanno fratelli e sorelle (7 famiglie con 2 figli -8 famiglie hanno 3 figli). Tutti gli alunni sono di nazionalità Italiana e tutti residenti nel comune di Cosenza.

1.4. Gli strumenti di ricerca

Gli strumenti di indagine privilegiati in questa ricerca possono essere distinti in due gruppi. Il primo gruppo è costituito dagli strumenti utilizzati nella fase preliminare della ricerca; tra questi l’indice di valutazione del PAI di istituto (cfr capitolo PAI) e le *checklist* di osservazione utilizzate nelle classi scelte al fine di rilevare specifiche metodologie didattiche (cfr. allegato_CHECKLIST CLASSE).

Questo primo gruppo di strumenti è stato considerato per poter disporre di un'analisi di "facciata" dell'istituto scelto; analisi utile al fine di definire le scelte metodologiche e procedurali per le successive indagini. Un secondo gruppo è costituito dagli strumenti utilizzati per la rilevazione utili alle analisi statistiche.

Agli strumenti di questo secondo gruppo sono riservati i successivi paragrafi, nei quali saranno discusse le principali caratteristiche degli strumenti e le ragioni che hanno motivato la loro adozione. La possibilità di disporre di differenti strumenti d'indagine, riferiti a modelli e procedure di analisi qualitativa e quantitativa, è sostenuta dalla volontà di sottolineare l'impostazione a metodo-misto di questo lavoro nelle sue diverse fasi di realizzazione.

1.4.1. "Questionario Index per L'inclusione"

Il volume pubblicato nel 2000 dal Centre for Studies on Inclusive Education, frutto del lavoro di Booth e Ainscow è stato diffuso in Italia con l'edizione di Davigo e Janes a partire dal 2008. Negli anni è diventato uno tra gli strumenti più utilizzati in ambito internazionale per la valutazione della qualità e lo sviluppo della progettazione inclusiva nelle scuole.

L'Index, abbraccia differenti approcci per giungere ad una definizione complessa di condizione BES, dalle teoria bio-psico-sociali ai modelli delle capacità, sino alle teorie dei Disability Studies.

Il principio dell'Index è fondato su una visione della disabilità come condizione caratterizzata da ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. L'Index è stato sviluppato nel Regno Unito e la sua applicabilità al contesto della scuola italiana ha necessitato un adattamento ed alcune considerazioni sulle definizioni contenute nel manuale. Nell'edizione italiana, difatti, gli stessi curatori invitano ad un uso "cauto" dello strumento, onde evitare possibili riduzionismi e ribadendo che, se pur diversi modelli oggi potrebbero apparire desueti, questi, nell'ambito dell'integrazione scolastica in Italia, hanno orientato per anni gli interventi educativi nella scuola e ancora oggi sono il riferimento principale da cui muoversi verso l'inclusione.

Nella filosofia dell'Index è sottolineata l'importanza di riconoscere negli alunni una risorsa fondamentale per sviluppare autonomia e personalizzazione, a patto che siano sviluppate le condizioni di un fare comunità, di collaborare verso obiettivi comuni in un'ottica non solo di competizione ma anche di cooperazione. Le dimensioni della coesione e della collaborazione sono tra gli aspetti maggiormente indagati in questo lavoro e pertanto lo strumento Index

è stato considerato come uno dei migliori strumenti per proporre una indagine sulla qualità dell'inclusione scolastica con un focus privilegiato appunto sulle dimensioni indicate. L'Index si propone come uno strumento "operativo" ed il questionario di valutazione sviluppato sulle 3 dimensioni (politiche, culture, pratiche) è solo un elemento di un modello che si pone a sostegno del miglioramento dei processi inclusi. In questa ricerca il questionario utilizzato si compone di 44 item suddivisi nelle tre dimensioni canoniche previste dalla scala. Gli item sono organizzati su una scala lickert a 3 livelli (concordo pienamente/ concordo abbastanza/ non concordo) più un livello di omessa risposta per indisponibilità di informazioni. In questo studio i livelli della scala sono stati trasformati in valori numerici:

- concordo pienamente = 2
- concordo abbastanza = 1
- non concordo = 0
- necessito di più informazioni = 9 / item escluso nella somma dei punteggi
- omessa risposta = 8 / item escluso nella somma dei punteggi

Questa procedura è stata necessaria per poter disporre di valori confrontabili con i risultati delle altre somministrazioni. Inoltre, tenuto conto che la scala proposta dall'Index per l'inclusione restituisce la somma dei punteggi come valori di "scala

assoluta”, tale procedura può rappresentare un criterio condiviso di attribuzione dei punteggi degli item, da poter utilizzare per dei confronti a più livelli ed estensione e che non richiede particolari sofisticazioni nella fase di *scoring*.

E' stata presa la decisione di somministrare il questionario previsto dall'Index per l'inclusione esclusivamente a docenti, dirigente e personale scolastico al fine di rilevare la percezione sulla qualità dell'inclusione d'istituto comprensivo, poiché per indagare il livello di coesione e collaborazione in classe lo strumento "Index" non garantiva le opportune validità psicometriche, e per l'indagine rivolta alle famiglie, gli item apparivano eccessivamente generici nell'identificare dimensioni inclusive strettamente legate alla realtà italiana, come il livello di coinvolgimento dell'equipe socio-sanitaria nelle condizioni di disabilità, oppure gli adempimenti della scuola in relazione alla stesura del PEI o del PDP, aspetti estremamente contestuali che difficilmente possono essere individuati da uno strumento che si presta ad una funzione di *screening*, che per quanto affidabile, rischia tuttavia di restituire soltanto possibili interpretazioni sulla dimensione macroscopica.

La scelta di adottare l'Index è stata determinata dalla volontà di non "testare" un ulteriore strumento per valutare la qualità dell'inclusione scolastica a livello di sistema, ma di restituire una

logica, o meglio una corretta metodologia per utilizzare in modo pertinente gli strumenti già a disposizione eventualmente integrandoli con strumenti già validati e standardizzati, oppure con strumenti originali che permettano di cogliere, in modo puntuale, elementi specifici e caratteristici dei processi di inclusione.

In questa prospettiva l'Index può offrire molte informazioni che possono essere meglio interpretate anche alla luce di altri eventuali risultati di indagine.

Il questionario Index è stato consegnato in totale a 130 operatori della scuola; di questi, sono stati riconsegnati 122 di cui validi 117 questionari. E' stato definito, per esigenze di validità di costruito, un *cutoff* di omesse risposte consentite. Questo ha permesso di eliminare i questionari che presentavano più del 5% di risposte omesse o incomplete (8 nel nostro campione). La rilevazione è stata effettuata dal mese di Ottobre 2018 e i questionari sono stati restituiti a marzo 2019.

1.4.2. "GEQ Questionnaire"

A partire dal mese di Ottobre 2018 è stato utilizzato dagli insegnanti dell'istituto comprensivo "Don Milani-De Matera" di Cosenza (N= 52, 26 insegnanti disciplinari, 26 insegnanti sul sostegno) il questionario Group Environment Questionnaire (GEQ) per l'osservazione

in classe delle dimensioni della collaborazione e della coesione tra gli alunni.

Nel GEQ il costrutto della coesione è definito come un processo dinamico che si riflette nella tendenza di un gruppo ad unirsi e a rimanere insieme allo scopo di raggiungere mete ed obiettivi (Carron, 1982).

Il GEQ è stato sviluppato inizialmente in ambito sportivo da parte di Carron (1985) allo scopo di superare e sostituire il sociogramma elaborato da Moreno (1964). L'intento di Carron è stato quello di evidenziare la natura multidimensionale della coesione attraverso una misurazione maggiormente complessa e obiettiva.

La stessa necessità si è espressa già sul finire degli anni '80 nell'ambito delle relazioni scolastiche (Hallinan, 1978), in cui la coesione è dimostrato avere un ruolo determinante nella modulazione degli atteggiamenti verso la scuola (Kafer, 1976) e sulle performance di pensiero divergente (Stam e Stam, 1977).

A differenza delle altre scale GEQ adattate per la scuola, prevalentemente per la scuola di secondo grado, in questa ricerca si è preferito conservare la quarta scala relativa all'integrazione del gruppo focalizzata sul compito (IGC) in quanto, anche se nel nostro Paese non sono "formalmente" previste valutazioni per la perfor-

mance del gruppo, nella scuola di primo grado, ed in modo particolare nella scuola dell'infanzia, è sempre più diffuso l'impiego di attività didattiche laboratoriali, collaborative e per piccoli gruppi.

Per poter disporre di un criterio di verifica indipendente, agli insegnanti è stato richiesto di compilare un adattamento della scala in versione ridotta del questionario (17 item), relativa agli stessi domini.

Il questionario si compone di una scala Lickert a sette livelli sulla concordanza/discordanza rispetto alle affermazioni descritte dagli item. Degli item della scala, sei hanno un orientamento inverso rispetto al valore di punteggio degli altri item. Le somme dei punteggi della scala GEQ possono essere interpretati come valori di scala assoluta, anche se non esistono norme specifiche per gruppi stratificati con le caratteristiche del nostro campione. Nella fase di *scoring* dei punteggi ottenuti con la scala GEQ è opportuno fare attenzione all'orientamento dei punteggi degli item "*revers*", ma la procedura di calcolo non richiede particolari sofisticazioni.

Nell'ambito di questo lavoro, i costrutti della coesione e della collaborazione hanno un peso determinante, poiché nelle nostre ipotesi costituiscono le dimensioni maggiormente implicate nei processi inclusivi ai diversi strati. E' apparso, pertanto, indispensabile disporre di una valutazione della coesione e collaborazione in

classe come elemento discriminante della valutazione complessiva dell'inclusione scolastica di classe e di istituto. Il questionario ha richiesto un tempo di compilazione di circa venti minuti ed è stato compilato dagli insegnanti durante lo svolgimento delle regolari attività didattiche (52 osservazioni; 32 classi campionate). Non è stato possibile disporre di due osservazioni indipendenti per tutte le classi, pertanto in sei classi è stata effettuata una osservazione soltanto. Inoltre, è stato chiesto agli insegnanti di valutare la pertinenza degli item rispetto alle opportunità effettive di svolgere una determinata attività ed eventualmente di specificare l'item come "mancanza di opportunità". Tale indicazione risulta opportuna in quanto la scala è stata sviluppata e testata per gli ambiti scolastici di alunni preadolescenti e adolescenti, mentre il nostro campione è costituito da alunni di età compresa tra i tre e i quattordici anni.

1.4.3. "QIF Questionario inclusione famiglie"

Il questionario "QIF" è il questionario originale proposto nella ricerca, ideato e sviluppato per poter indagare le opinioni dei genitori, dei tutor e caregiver riguardo alla promozione ed alla realizzazione da parte della scuola di specifiche azioni inclusive ed alla qualità delle azioni in relazione alla partecipazione sociale alla vita scolastica, alla riduzione delle barriere, al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento ed al coinvolgimento delle reti nel progetto di inclusione individualizzato. Nell'ideazione e sviluppo dello strumento è stata ritenuto indispensabile il coinvolgimento di un gruppo di famiglie ed insegnanti che sono stati incontrati in sede di colloquio e nei gruppi di lavoro per l'inclusione.

Gli incontri sono stati momenti di collaborazione nei quali si è potuto trarre informazioni sulle necessità, sulle risorse, sulle aspettative legate all'inclusione scolastica. Durante gli incontri è stato, inoltre, possibile definire un primo gruppo di lavoro per il *try-out* del questionario (N=10 famiglie).

Per poter declinare in una dimensione di costrutto le diverse informazioni raccolte nella fase preliminare della ricerca, si è scelto di orientare la creazione degli item verso indicatori desunti da tre specifici modelli. Sono stati considerati come modelli di riferimento, che potessero soddisfare le esigenze di costrutto, le teorie ed

i modelli interazionisti bio-psico-sociali (OMS, 2002), con particolare riguardo agli indicatori ICF-CY (2002) relativamente ai domini della “partecipazione e applicazione delle conoscenze” a “barriere ed ai facilitatori” ed un loro adattamento al contesto scolastico (rif Usare icf a scuola). Sono stati considerati, inoltre, i modelli desunti dagli approcci del *Capability Approach*, ed i costrutti delle abilità adattive, in particolare nella costruzione degli item relativi agli ambiti degli apprendimenti (Obiettivi di Apprendimento), all’ambito della socializzazione (Opportunità di Socializzazione e Partecipazione), nell’area del coinvolgimento e del supporto offerto dagli enti locali e specialisti (Partecipazione Diffusa) e nella dimensione relativa alle risorse ed agli adempimenti della scuola (Barriere e Supporti).

Lo strumento è costituito da 21 item su una scala lickert a 4 livelli di risposta in base alla concordanza con specifiche affermazioni. Per poter disporre di punteggi confrontabili con i risultati delle altre scale si è ritenuto opportuno definire i criteri punteggio secondo il presente ordine:

- Sempre =3
- Spesso =2
- Qualche volta =1
- Mai =0
- Non ho abbastanza informazioni =9/item escluso dalla somma

- Omessa risposta = 8/item escluso dalla somma

Inoltre, tale modalità può rappresentare un criterio condiviso per lo *scoring* dei punteggi, poiché la scala è stata sviluppata per restituire un punteggio in valore assoluto sulla qualità dell'inclusione, tramite la somma dei punteggi grezzi. Il questionario dedica una prima parte di undici domande alla raccolta di informazioni anagrafiche ed anamnestiche per poter disporre di informazioni di *background* ed informazioni sullo stato di salute dell'alunno, comprese eventuali terapie farmacologiche in corso o eventi quali ricoveri ospedalieri. Nelle ipotesi le quattro aree indagate descrivono le opinioni sulla "qualità dell'inclusione scolastica" ottenuta tramite le risposte dei genitori, pertanto il modello avrebbe dovuto restituire, dall'analisi statistica, una saturazione fattoriale ad una sola dimensione (Livello della Qualità dell'inclusione). Si è pertanto deciso di sottoporre lo strumento ad analisi di affidabilità, sia per l'intero gruppo (31 famiglie: famiglie che hanno partecipato al *tryout* e famiglie campione), sia per il gruppo delle famiglie campione. I risultati delle prime analisi restituiscono una buona affidabilità dello strumento (N = 28, Alpha di Cronbach/E.S.= .80; N = 20, Alpha di Cronbach/E.S.= .79), pertanto, risulta confermata l'unidimensionalità dello strumento con la stima degli effetti di saturazione sugli item considerati (item= 21 elementi). Verificata in via preliminare

la solidità delle analisi effettuate, è stata mantenuta la decisione di utilizzare lo strumento originale per le ulteriori analisi di correlazione con le altre misurazioni effettuate.

Capitolo secondo

2.1. Analisi dei dati ed interpretazione

Le informazioni raccolte durante tutta l'attività di ricerca si prestano a differenti analisi e per scopi diversi relativamente alle tematiche dell'inclusione scolastica. In questo lavoro, tenuto conto delle ipotesi e degli obiettivi proposti, il focus prevalente è stato posto alla descrizione degli aspetti della coesione e della collaborazione in classe come fattore determinante nei processi inclusivi e sulla percezione della qualità dell'inclusione da parte di genitori e insegnanti in un contesto scolastico scelto. Da questo presupposto, la restituzione dei risultati delle analisi ottenute dai diversi strumenti e le loro interpretazioni verteranno su tre livelli considerati, ovvero la valutazione della qualità dell'inclusione a livello di scuola, classe, famiglie/alunni per poi restituirne una valutazione unitaria.

I risultati ottenuti mediante l'analisi statistica dei questionari previsti dall' Index per l'inclusione hanno permesso di avere una base dati sulla quale riflettere, a partire dalla valutazione di affidabilità dello strumento in relazione al campione raggiunto.

L'analisi di affidabilità ha restituito un indice di robustezza dello strumento valido per gli obiettivi considerati ($N = 116$, Alpha di Cronbach su $ES = .96$) e pertanto si è proseguito con l'analisi delle

medie stratificate per grado scolastico (infanzia, primaria, secondaria di primo grado).

Nella stima totale l'istituto comprensivo ha ottenuto un punteggio medio di 66,36 (St.d.= 15,60) senza variazioni significative di punteggi tra i tre gruppi considerati:

- scuola infanzia - N = 10, media = 65,00; St.d.= 16,99
- scuola primaria - N = 82, media = 65,79; St.d.= 15,65
- scuola s. primo grado - N = 24, media = 66,38; St.d.= 15,68

Come ulteriore livello d'indagine, sono state analizzate le medie disaggregate delle 3 dimensioni individuate dall'Index per l'inclusione in relazione al grado scolastico.

Per i tre diversi gradi non sono presenti significativi discostamenti dalla media dei tre gruppi. Le medie in relazione alle culture inclusive sono le seguenti:

- totale = N = 116, media = 19,67; St.d. = 4,66
- scuola infanzia - N = 10, media = 19,40; St.d.= 5,21
- scuola primaria - N = 82, media = 19,60; St.d.= 4,56
- scuola s. primo grado - N = 24, media = 20,00; St.d.= 4,94

Per quel che concerne lo sviluppo di politiche inclusive, troviamo nei tre differenti livelli i rispettivi valori:

- totale = N = 116, media = 22,06; St.d. = 5,83
- scuola infanzia - N = 10, media = 22,10; St.d.= 5,21
- scuola primaria - N = 82, media = 21,81; St.d.= 5,97
- scuola s. primo grado - N = 24, media = 22,87; St.d.= 5,71

Anche nella dimensione relativa alle politiche inclusive per i tre gradi indagati, l'analisi non rileva differenze significative nella distribuzione delle medie.

Per quel che concerne la distribuzione delle medie nei tre gradi considerati in relazione alla dimensione delle pratiche di inclusione, l'analisi non rileva differenze statisticamente significative:

- Totale = N = 116, media = 24,65; St.d. = 5,83
- Scuola infanzia - N = 10, media = 23,50; St.d.= 7,70
- Scuola primaria - N = 82, media = 24,36; St.d.= 6,18
- Scuola s. primo grado - N = 24, media = 26,12; St.d.= 6,22

Le differenze tra le medie, relative alle tre dimensioni dell'Index per l'inclusione sono state analizzate anche in rapporto al ruolo dell'insegnante (insegnante disciplinare, insegnante sul sostegno).

In tal modo è stato possibile condurre una analisi stratificata per ruolo professionale che potesse mettere eventualmente in luce differenze nelle opinioni tra i differenti gruppi di docenti. Riguardo alla dimensione delle culture inclusive non si evincono differenze significative tra i due gruppi:

- Insegnanti disciplinari - N =76, media = 20,31; St.d. = 4,60
- Insegnanti sul sostegno - N = 38, media = 18,57; St.d. = 4,67

Non appaiono significative le differenze tra le medie rilevate nella dimensione inerenti la "produzione di politiche inclusive" ugualmente stratificate per tipologia di ruolo dell'insegnante:

- Insegnanti disciplinari - N =76, media = 22,47; St.d. = 5,87

- Insegnanti sul sostegno – N = 38, media = 21,28; St.d. = 5,88

L'ultima dimensione indagata rispetto alla tipologia di ruolo professionale è quella relativa alle pratiche di inclusione:

- Insegnanti disciplinari – N = 76, media = 25,50; St.d. = 6,35
- Insegnanti sul sostegno – N = 38, media = 23,15; St.d. = 6,15

Anche in questo caso le differenze rilevate tra le medie non risultano statisticamente significative.

Per poter disporre di un ulteriore confronto tra medie e valutare delle possibili relazioni, sono state considerate come unità di analisi anche le classi stratificate nelle quali sono stati proposti i questionari “*QIF questionario inclusione famiglie*” e “*GEQ questionnaire*”. I risultati non evidenziano differenze significative tra le medie per tutte le dimensioni considerate dall'Index per l'inclusione in relazione alle classi frequentate dagli alunni delle famiglie che hanno compilato il questionario “*QIF*”:

- Classi Campione - N = 20, media = 69,65; St.d. = 14,64
- Altre classi - N = 96, media = 65,70; St.d. = 15,87

E' significativa invece, sulla base dell'interpretazione delle stime ottenute mediante analisi di correlazione (sign. $p > 0.01$), la differenza tra i gruppi stratificati utilizzando come criterio di selezione i punteggi degli insegnanti hanno effettuato l'osservazione mediante scala “*GEQ*”. In questo caso, la media del punteggio alla scala Index (tutte le dimensioni) è uguale a 73.98 (St.d.= 12.88) per

le unità considerate (N =51), mentre nelle restanti (N = 65) il punteggio medio è uguale a 60,43 (St.d.= 15,17).

Le differenze sono significative anche nelle medie disaggregate per le singole dimensioni previste dall'Index per l'inclusione:

CREARE CULTURE

- Classi Campione - N = 51, media = 21,64; St.d. = 4,03
- Altre classi - N = 65, media = 18,12; St.d. = 4,55

PRODURRE POLITICHE

- Classi Campione - N = 51, media = 24,92; St.d. = 4,52
- Altre classi - N = 65, media = 19,81; St.d. = 5,78

SVILUPPARE PRATICHE

- Classi Campione - N = 51, media = 27,41; St.d. = 4,03
- Altre classi - N = 65, media = 22,49; St.d. = 6,23

($P > 00.1$, per tutte le differenze).

Tali differenze possono essere interpretate come un effetto di sovrastima, in quanto sia il questionario "Index" che il questionario "GEQ" sono stati consegnati agli insegnanti nello stesso momento generando una probabile percezione di maggior coinvolgimento da parte degli insegnanti coinvolti nelle osservazioni. Gli insegnanti che hanno effettuato le osservazioni mediante le *checklist* "GEQ" sono stati selezionati su base volontaria, quest'ultimo aspetto potrebbe implicare un orientamento motivazionale differente da parte dei differenti insegnanti rispetto alle tematiche dell'inclusione. A tale riguardo, potrebbe essere interessante approfondire gli aspetti

inerenti la motivazione degli insegnanti rispetto ai cambiamenti implicati nei processi inclusivi. I risultati ottenuti mediante l'analisi dei dati raccolti con il questionario previsto dall'Index per l'inclusione permettono di approfondire ulteriori aspetti rispetto alle altre dimensioni inclusive indagate, al ruolo della coesione e collaborazione a livello del gruppo classe ed alla percezione della qualità dell'inclusione da parte delle famiglie.

2.2. La collaborazione e la coesione in classe come indicatori d'inclusione scolastica

Nei paragrafi precedenti si è dedicato uno spazio alla presentazione dei costrutti e dei modelli maggiormente rilevanti nello studio delle relazioni tra coesione, collaborazione e inclusione scolastica (Carron, 1982; Hallinan, 1978; Stam e Stam, 1977).

In tale ambito, gli interessi di questa ricerca si sono focalizzati sull'analisi statistica dei dati raccolti all'interno delle classi dagli insegnanti (N=52) tramite il questionario "GEQ". In particolare, le analisi hanno messo in evidenza i risultati delle correlazioni tra i punteggi ricavati mediante la somministrazione della scala Index e quelli ricavati dalla somministrazione della scala "GEQ". I punteggi di scala delle dimensioni indagate in riferimento ai costrutti della

coesione e della collaborazione in classe, restituiscono valori di correlazione significativi con tutte le dimensioni dell'Index. All'interno delle dimensioni indagate dalla scala "GEQ" (N= 52, $p > 0.05$); la dimensione relativa all'interdipendenza sociale è la dimensione di scala "GEQ" che risulta essere correlata in modo significativo alla dimensione "Produrre Politiche Inclusive" ed alla dimensione delle "Pratiche Inclusive" stratificando i risultati a livello di singola osservazione effettuata dagli insegnanti (N=52, $p > 0.05$).

I risultati ottenuti ai test di affidabilità a livello di singole unità di classe dalla scala Index (N= 34 Alpha di Cronbach su ES = .97) permettono un'analisi della correlazione con le altre variabili relative alla coesione ed alla collaborazione a livello di singola unità di classe. Dalle analisi effettuate sui dati raccolti nelle classi selezionate (1 classe infanzia, 23 classi scuole primaria, 10 classi scuola s. secondo grado) emerge una correlazione significativa tra gli aspetti di collaborazione-coesione e le pratiche inclusive rilevate dall'Index per tutte le dimensioni indagate (N= 34, $p > 0.05$) senza variazioni significative tra i tre gruppi. In modo specifico, gli aspetti inerenti la collaborazione sia in classe che in attività extrascolastiche indagate dalla scala "GEQ" appaiono correlate in modo significativo all'organizzazione del sostegno personalizzato ed alle azioni di sostegno coordinato per gli alunni stranieri (N= 34, $p > 0.05 - 0.01$).

Le correlazioni restituiscono un valore significativo rispetto agli item che indagano il coinvolgimento in tutte le attività didattiche, comprese le attività esterne alla classe e le attività di studio a casa come momento di apprendimento per tutti gli studenti e il coinvolgimento sociale all'interno della classe ($N= 34$, $p> 0.05$).

Dai risultati emersi dalle analisi degli item che indagano gli aspetti della coesione tra gli studenti; la dimensione dell'interdipendenza sociale, appare anch'essa correlata alla collaborazione tra gli stessi insegnanti, indagata con uno specifico item dall'Index per l'inclusione ($N= 34$, $p> 0.05$).

Tra le varie tematiche, che possono essere affrontate attraverso l'interpretazione dei risultati di analisi, è apparso opportuno dedicare il successivo paragrafo ad un approfondimento relativo alla coesione ed all'interdipendenza sociale come fattore determinante nella riduzione dei fenomeni di bullismo.

2.3. Partecipazione, socialità e riduzione dei fenomeni di bullismo

Nell'istituto comprensivo scelto per questo lavoro, negli anni nei quali è stata condotta la ricerca, non si sono registrati episodi di bullismo, come documentato dagli atti della scuola. In modo conven-

zionale il bullismo è descritto come il risultato tra fattori caratterizzati da l'intenzionalità, di compiere atti fisici o verbali finalizzati a offendere e ferire l'altro arrecando danno materiale o disagio psicologico, il perdurare nel tempo di condotte lesive, l'asimmetria tra la vittima ed il carnefice (Olweus, 1999; Smith et al., 1999).

Alcuni studi condotti in diversi paesi dell'Unione Europea hanno messo in evidenza che spesso le vittime di bullismo sono "scelte" sulla base della vulnerabilità che deriva dall'essere etichettati come diversi. Difatti, tra gli le vittime di bullismo spesso troviamo appartenenti a minoranze etniche, religiose o appartenenti a differenti gruppi linguistici, gay, lesbiche, bisessuali o transgender, persone con una disabilità fisica o intellettiva (Bradshaw, Hoelscher & Richardson, 2007).

Le istituzioni scolastiche hanno da tempo avviato forme di prevenzione al fenomeno del bullismo e del cyberbullismo, consapevoli dell'aspetto educativo implicito nel fenomeno stesso, che ha assunto nel tempo le caratteristiche di un problema socio-educativo (Sharp & Smith, 1994). A tale riguardo, diversi autori già da tempo sottolineano l'importanza in ambio scolastico degli aspetti della coesione e della collaborazione in classe come fattori favorevoli nella riduzione dei fenomeni di bullismo; in particolare, gli aspetti

di mediazione tra i pari nella gestione dei conflitti (Cowie & Sharp, 1996).

Una scuola inclusiva è una scuola che contrasta ogni forma di discriminazione e di bullismo, sottolineano con fermezza gli autori dell'Index per l'inclusione (Index, 2002). Tuttavia, una parte di "fragilità" nelle ricerche condotte nell'ambito dell'inclusione scolastica, è stata quella di evidenziare le relazioni tra processi inclusivi e contrasto al bullismo (Lucchese, Pierro, 2016). Pertanto, parte della ricerca, in modo coerente con gli obiettivi proposti, si è focalizzata sull'analisi delle relazioni tra la percezione degli insegnanti riguardo al contrasto al bullismo, rilevata dalla scala proposta dall'Index per l'inclusione e gli aspetti di coesione e collaborazione in classe rilevati attraverso la somministrazione della scala "GEQ".

Lo studio è stata svolto mediante analisi delle correlazioni; sono state considerate come unità di analisi le singole classi dell'istituto comprensivo (N=34, 1 classe infanzia, 23 classi scuole primaria, 10 classi scuola s. secondo grado) per i punteggi registrati con la scala "GEQ" ed i punteggi siglati per l'item "Il bullismo viene contrastato" della scala Index dagli insegnanti delle medesime classi (N=54). I risultati restituiscono dei valori significativi per gli item correlati alla dimensione dell'interdipendenza sociale della scala GEQ e l'item "il bullismo viene contrastato" (N= 54, $p > 0.05$) per

tutte le unità considerate. L'analisi, in particolare, restituisce dei valori significativi per le dimensioni inerenti le relazioni amicali (N=54, $p>0.05$).

Il contrasto al bullismo, come restituito dai risultati, appare correlato alla socializzazione ed alla partecipazione degli alunni ad attività condivise dentro e fuori le mura scolastiche (N=54 $p> 0.05$).

Inoltre, l'item che indaga la percezione di contrasto al bullismo, restituisce un valore di correlazione significativo (N= 34, $p> 0.01$) verso la dimensione della scala "GEQ" relativa alle opinioni sugli atteggiamenti collaborativi di natura strumentale, come l'essere uniti esclusivamente al fine di raggiungere gli obiettivi formativi, in tal caso la correlazione si presenta con un orientamento inverso. L'assunzione di responsabilità da parte di tutti i membri della classe di fronte ad un rimprovero, item che compone la dimensione relativa agli atteggiamenti di coesione di gruppo e di sostegno tra i pari, è un altro elemento della scala "GEQ" correlato al contrasto al bullismo (N= 34, $p> 0.05$). Gli elementi analizzati, sembrano incoraggiare la possibilità di sostenere l'esistenza di una relazione effettiva tra la qualità dell'inclusione, la coesione e collaborazione in classe ed il contrasto al bullismo. I risultati e le interpretazioni delle analisi non hanno pretesa di rappresentatività, tuttavia, il modello utilizzato si presta per poter essere replicato in altri

contesti e nella realtà del contesto scelto i risultati offrono ulteriori informazioni, calibrate sulla realtà scolastica e spunti operativi per la programmazione educativa nell'ambito delle azioni strategiche di prevenzione e contrasto a bullismo.

2.4. Inclusione, socialità e successo condiviso.

Una questione rilevante, che si è voluta considerare nello sviluppo di questo lavoro, è stata quella relativa alla valutazione degli apprendimenti per gli alunni in condizione BES. Il tema della valutazione degli apprendimenti degli studenti in condizione BES è stato affrontato nel nostro paese sia a livello normativo sia su un piano di ricerca e studio sui criteri di valutazione degli apprendimenti.

Le normative di riferimento hanno dissipato parte dei dubbi rispetto alla valutazione formale di alunni che presentano una condizione DSA, di ADHD, di FIL e di svantaggio socio-economico-linguistico-culturale, introducendo il criterio dei così detti "requisiti minimi di apprendimento" definiti nel PDP, in particolare per le scuole secondarie dove gli aspetti valutativi acquisiscono anche carattere formale per il conseguimento di un titolo. Tuttavia, per gli alunni che dispongono di un PEI, ed in modo specifico per gli alunni che hanno diritto alla programmazione differenziata (legge

104, art.3 comma 3.), l'aspetto relativo alla valutazione degli apprendimenti è maggiormente complessa. Per lo stesso principio, che regola la compilazione del PEI per obiettivi differenziati, è di fatto errato e risulterebbe forviante in questo caso, parlare di una misura *standard* di valutazione degli apprendimenti. Le motivazioni risiedono nei principi che regolano la formulazione degli obiettivi di apprendimento previsti dal PEI per obiettivi differenziati; che è sviluppato "tenuto conto dei progressi dell'alunno, in considerazione dei suoi livelli di partenza".

Il criterio di valutazione, pertanto, è riferito allo sviluppo delle abilità e delle competenze secondo un costrutto evolutivo, che considera le acquisizioni all'interno di un modello fondato sulle teorie della zona di sviluppo prossimale elaborata da Vygotskij e strettamente riferite ai progressi individuali raggiunti.

Come illustrato nei capitoli precedenti, l'estrema varietà delle condizioni individuali rende pressoché impossibile definire dei livelli *standard* di apprendimento "formale". Non potrebbe essere possibile, difatti, stabilire ad esempio un criterio *standard* per valutare le abilità espressive di lettura strumentale in un alunno che presenta una condizione di Disturbo dello Spettro Autistico con assenza di linguaggio verbale, poiché parte delle abilità di lettura potrebbero essere preservate ed altre essere compromesse; tuttavia,

appare ulteriormente necessario disporre di criteri utili e condivisibili per poter individuare dei livelli di qualità degli apprendimenti per tutti quegli alunni che si trovano nelle condizioni che “impedisce” una valutazione formale dei livelli di apprendimento, ovvero di quella fetta di popolazione studentesca che costituisce la maggior parte degli alunni con disabilità nella scuola italiana. Per poter contribuire ad individuare criteri efficaci nella valutazione dell’apprendimento di alunni che fruiscono di un PEI è stato pertanto ipotizzato di considerare come possibile “livello” atteso negli apprendimenti, il raggiungimento degli obiettivi programmati nel PEI.

Questo è stato realizzato costruendo degli item della scala *QIF* in grado di cogliere le caratteristiche peculiari di sviluppo degli obiettivi del PEI. Come criterio è stato utilizzato il punteggio di scala aggregato della scala *QIF-Obiettivi di apprendimento*, ottenuto mediante l’analisi dalle risposte dei genitori di alunni in condizione BES e correlato alle diverse risposte fornite dagli insegnanti nei questionari della scala *GEQ* (N= 36) al fine di individuare e comprendere eventuali relazioni.

L’analisi dei dati, restituisce dei valori significativi tra i punteggi di sub-scala “*QIF-Obiettivi di apprendimento* ed entrambe le dimensioni della scala *GEQ* (N= 20, $p > 0.05$). L’interdipendenza sociale rappresenta una dimensione correlata in modo significativo

sia al raggiungimento degli obiettivi promossi dal PEI, sia alla tendenza a ridurre il meno possibile la differenziazione delle attività didattiche in aula (N= 20, $p > 0.05$) orientando i contenuti disciplinari ai contenuti della classe per tutti gli alunni. Inoltre, l'analisi di correlazione dei punteggi relativi alla dimensione dell'interdipendenza sociale indagate dalla scala *GEQ*, evidenzia relazioni significative con gli item della scala *QIF* che indagano la coerenza tra obiettivi programmati nel PEI e obiettivi di apprendimento raggiunti dall'alunno (N= 20, $p > 0.05$). I risultati sin qui descritti evidenziano come la dimensione della socialità abbia un peso determinante sia in relazione al giudizio complessivo espresso nei confronti della qualità dell'inclusione scolastica, sia nelle macro-dimensioni, come le procedure e le modalità di programmazione e la valutazione degli obiettivi del PEI. Tale aspetto è reso ulteriormente rilevante alla luce del valore che assume la socialità come dimensione che si esprime in opportunità per gli alunni in condizione BES di partecipare ad attività ricreative e sociali con i compagni anche al di fuori del contesto scolastico, aspetto che contribuisce in modo rilevante nell'opinione sulla qualità dell'inclusione scolastica nel suo complesso delle famiglie di alunni in condizione BES (N= 20, $p > 0.05$).

2.5. Qualità dell'inclusione, un obiettivo comune

Una scuola inclusiva è una scuola che promuove e sostiene il coinvolgimento e la partecipazione di tutti gli alunni, degli insegnanti, del personale della scuola e delle famiglie.

La partecipazione alla promozione dei processi inclusivi può essere descritta come una ricerca condivisa di miglioramento, che si realizza in azioni specifiche a diversi livelli, da quello del gruppo classe alle reti del territorio. L'ideazione, lo sviluppo e la realizzazione di questo stesso lavoro, sono stati sostenuti da pratiche fondate sulla partecipazione e la collaborazione tra differenti attori coinvolti a vario titolo nell'ambito dell'inclusione. Un' obiettivo d'indagine è stato, pertanto, quello di indagare il livello di partecipazione dei differenti protagonisti che contribuiscono, o dovrebbero contribuire, alla realizzazione delle azioni inclusive di istituto; considerando tale dimensione come un indicatore utile a definire un criterio di qualità dell'inclusione scolastica.

Nell'indagine esplorativa realizzata in relazione agli gruppi classe, sugli aspetti della coesione e della collaborazione, sono emersi risultati significativi nelle relazioni tra le dimensioni della socialità, della partecipazione alla vita di classe e la valutazione della qualità complessiva dell'inclusione scolastica. Ad un livello differente, sono state indagate le opinioni delle famiglie in relazione

alle azioni inclusive che promuovono la partecipazione ed il coinvolgimento dei differenti attori, sia istituzionali che informali, coinvolti a vario titolo nella programmazione educativa e didattica. A tale scopo è stata effettuata una analisi delle correlazioni tra gli item della sub-scala "*QIF Partecipazione Diffusa*", e le diverse dimensioni della scala Index per l'inclusione compilata dagli insegnanti. Dai risultati emergono delle correlazioni significative tra gli item della sub-scala "*QIF Partecipazione Diffusa*" e le diverse dimensioni dell'Index (N= 34, $p > 0.05$). Sono stati considerati come variabili di analisi gli item della sub-scala "*QIF Partecipazione Diffusa*" che indagano aspetti come la partecipazione di tutti gli insegnanti ai gruppi di lavoro, il proporre da parte della scuola ulteriori momenti di incontro oltre quelli previsti dalla legge con gli specialisti e la possibilità di poter effettuare da parte di specialisti esterni osservazioni e valutazioni in classe per offrire consulenza e supporto alla didattica. Tali dimensioni, definite come variabili di analisi, restituiscono degli indici di correlazione significativi con gli item dell'Index per l'inclusione relativi alla qualità della collaborazione tra insegnanti ed al positivo clima di collaborazione, all'organizzazione collegiale delle risorse ed alla partecipazione di tutti gli alunni alle diverse attività dentro e fuori dalla classe (N= 20, $p > 0.05$). I risultati ottenuti nell'ambito dell'analisi di contesto evidenziano

come le dimensioni correlate alla promozione delle reti di collaborazione ed alla partecipazione diffusa alle attività di programmazione educativa e didattica possono rappresentare una dimensione rilevante nella valutazione della qualità dell'inclusione, in particolare per gli alunni in condizione BES.

Capitolo terzo

3.1. La discussione dei risultati

Gli esiti di questa indagine permettono di restituire una serie di risultati, frutto di differenti analisi effettuate sui dati raccolti nel contesto scolastico. Questi si prestano a riflessioni e confronti sulla scelta dei costrutti, sulle metodologie e sulle procedure utilizzate nelle diverse fasi della ricerca, nonché ad eventuali analisi di comparazione tra esperienze di ricerca simili.

L'obiettivo perseguito da questo lavoro è quello di poter contribuire a definire dei criteri utili alla valutazione della qualità dell'inclusione scolastica mediante lo sviluppo di un modello di valutazione capace di cogliere delle relazioni con le dimensioni chiave dei processi inclusivi nelle loro declinazioni operative.

A tale riguardo, i risultati dello studio effettuato permettono una restituzione sistematica delle differenti dimensioni indagate. In modo coerente con le ipotesi di ricerca, i risultati dello studio invitano a considerare le dimensioni della coesione e della collaborazione in classe come elementi determinanti nei processi inclusivi.

L'interdipendenza sociale, la capacità di cooperare a differenti strati, tra alunni e insegnanti, tra insegnanti e famiglie, rappresentano aspetti non trascurabili nella valutazione della qualità dell'inclusione.

Ulteriori elementi rilevati e descritti in questa ricerca sono le iniziative di contrasto ai fenomeni di bullismo, la promozione di opportunità di socializzazione al di fuori del contesto scolastico, la promozione di attività di apprendimento non competitive che risultano determinanti nella valutazione della qualità dell'inclusione di istituto. Tra le tematiche delle indagini presentate nella ricerca è stata affrontata e descritta la delicata questione relativa alla valutazione degli apprendimenti degli alunni in condizione BES; in particolare della condizione degli alunni con un PEI per obiettivi differenziati ed il raggiungimento degli obiettivi formativi. La ricerca condotta ha posto in evidenza la possibilità di definire criteri ed indicatori per la valutazione degli apprendimenti individuando degli elementi significativi in relazione alle procedure di compilazione del PEI considerato come strumento per la valutazione e la programmazione educativa e non come mero adempimento burocratico (rif valutazione Visalberghi 55). Tra gli aspetti maggiormente significativi, per i fini di questa indagine, è l'aver descritto il legame che intercorre tra la partecipazione diffusa dei differenti attori coinvolti nei processi inclusivi e la qualità dell'inclusione nel suo complesso. La ricerca ha posto in evidenza l'effettivo rapporto che intercorre tra la costruzione di reti di collaborazione interne ed

esterne alla scuola come effettivo elemento discriminante nei processi inclusivi. I limiti effettivi della ampiezza della ricerca, tuttavia, non consentono ad oggi possibili generalizzazioni dei risultati che restano pertanto rappresentativi per il solo contesto scelto. I medesimi risultati, anche se ottenuti a livello di singolo studio, possono offrire indicazioni sulle possibili implicazioni didattiche ed educative, sviluppate con modalità e strategie coerenti con le pratiche inclusive rilevabili e documentabili.

3.2. Implicazioni nella programmazione educativa

Come premessa di questo lavoro è stata formulata la possibilità di restituire un modello di valutazione della qualità dell'inclusione scolastica, capace di raccogliere informazioni utili per le possibili implicazioni educative, al fine di offrire indicazioni sulle azioni didattiche ed educative sviluppate con modalità e strategie coerenti con pratiche inclusive rilevabili e documentabili. In questa ricerca, lo strumento Index per l'inclusione è stato privilegiato per poter valutare e confrontare informazioni a differenti livelli d'indagine e per poter giungere ad una descrizione affidabile del livello di qualità dell'inclusione scolastica mediante l'impiego di ulteriori strumenti.

In riferimento ai risultati ottenuti nella ricerca è considerata l'ampia diffusione dello strumento, il questionario presentato

nell'Index per l'inclusione offre evidenti punti di forza per la descrizione sommativa dei processi inclusivi, promuovendo al contempo una partecipazione diffusa nella realizzazione di azioni di cambiamento e nel sostegno a pratiche di autovalutazione e autoriflessione.

Questo aspetto permette di sottolineare come possa essere opportuno promuovere azioni di sensibilizzazione e formazione riguardo alle tematiche inclusive e di considerare i processi di cambiamento a scuola come governati da una dinamica mista, ove coesistono processi di tipo *bottom-up* e *top-down* che dovrebbero essere valutati e interpretati in modo complementare nelle diverse fasi di sviluppo e nella realizzazione dei Piani di Miglioramento di Istituto.

Un'altra sfida aperta per ogni istituzione educativa e formativa è rappresentata dal contrasto al bullismo che implica azioni educative e didattiche concrete e coerenti con i principi di una scuola inclusiva. I risultati dello studio condotto riguardo al contrasto al bullismo, indicano l'effettiva utilità di orientare la programmazione educativa verso obiettivi finalizzati alla promozione delle abilità e delle competenze sociali sia a livello di classe sia di istituto. Il contrasto al bullismo può essere perseguito anche nella programmazione didattica, sostenendo gli aspetti della socializzazione tra

pari, mediante la realizzazione di attività cooperative e collaborative in classe, in un clima non competitivo dove gli alunni possono esprimersi liberamente. La programmazione educativa, inoltre, a livello del singolo alunno in condizione di BES deve poter cogliere aspetti peculiari e specifici al fine di promuovere forme di apprendimento e di valutazione adeguate ai bisogni di tutti gli studenti.

A tale scopo la programmazione educativa formulata nel PEI può descrivere modalità di valutazione degli apprendimenti coerenti con i livelli attesi per ogni studente in condizione di BES, in particolare nelle situazioni nelle quali non è possibile riferirsi ad un criterio *standard* di valutazione formale.

Nella formulazione del PEI, la condivisione degli obiettivi con le famiglie costituisce un elemento di qualità dell'intero processo di programmazione educativa con delle evidenti ricadute sulla percezione complessiva della qualità dell'inclusione. Le analisi dei risultati di ricerca forniscono ulteriori informazioni per considerare come elemento chiave nella programmazione educativa e didattica, il contributo offerto da esperti e consulenti esterni e dalle reti territoriali attraverso attività di formazione, consulenza e collaborazione nella progettazione didattica ed educativa; in particolar modo nelle situazioni nelle quali è necessario attuare forme di didattica individualizzate. Le indicazioni per la programmazione educativa

desunte dall'interpretazione delle differenti analisi effettuate, pur riferendosi a risultati emersi all'interno di un contesto specifico, possono rappresentare modalità condivise e sperimentabili poiché definite e strutturate su modelli e costrutti che hanno già ricevuto un consenso dalla comunità scientifica.

3.3. Prospettive future

Gli insegnanti e gli operatori dell'istituto comprensivo "Don Milani – De Matera" di Cosenza, oltre ad aver investito parte del loro tempo contribuendo all'attività di ricerca, hanno mostrato interesse e disponibilità ad intraprendere un reale processo di miglioramento inclusivo.

Per tale ragione, tra le principali prospettive future di sviluppo dell'esperienza di ricerca, è prevista la realizzazione di un "*Rapporto di Studio*" dedicato alla scuola, con una sintesi dei risultati riferiti alle analisi effettuate e un manuale operativo con la descrizione delle azioni per il piano di miglioramento nell'ambito della programmazione educativa e della didattica inclusiva. Tale azione risponde, inoltre, alla richiesta di numerosi insegnanti, che nella parte facoltativa del questionario dell'Index per l'inclusione, riservata ad una breve descrizione delle proposte per il miglioramento, hanno indicato tra le azioni, una maggiore attenzione agli interventi

di formazione rivolti al personale della scuola nell'ambito della didattica inclusiva.

I risultati dell'indagine esplorativa effettuata nel contesto scelto, sostengono la necessità di orientare gli studi futuri utilizzando modelli di valutazione della qualità dell'inclusione capaci di cogliere informazioni sia sulle procedure inclusive, sia sugli esiti di tali processi contribuendo, di fatto, a migliorare la comprensione delle differenti dimensioni che costituiscono gli elementi caratterizzanti della qualità dell'inclusione.

Un'ulteriore estensione della ricerca potrebbe essere realizzato disponendo di risultati comparabili rilevati da altre sperimentazioni. Questo limite sottolinea la necessità di dotare il sistema scolastico e l'intero ambito di ricerca sull'inclusione scolastica, di una infrastruttura maggiormente adeguata alla raccolta ed alla documentazione di esperienze di ricerca che possa oltremodo costituire una piattaforma di confronto e collaborazione tra i diversi attori.

La ricerca di modelli ed indicatori utili a descrivere la qualità dell'inclusione scolastica è un obiettivo dinamico da perseguire e riorientare costantemente per poter fornire risposte specifiche e innovative a bisogni emergenti e mutevoli.

La realizzazione di una piena inclusione per tutti gli alunni è ancora un obiettivo da perseguire e sostenere e sono ancora tanti i

punti critici che ostacolano lo sviluppo di un'inclusione concreta e diffusa. L'impegno a costruire una scuola inclusiva, tuttavia, non può restare un elemento accessorio nelle politiche educative, poiché esso costituisce una misura del senso civico di un paese e rappresenta lo strumento per la realizzazione di una autentica partecipazione civica e sociale per migliaia di alunni.

Conclusioni (da completare)

Appendice (da completare)

Bibliografia (da completare)

AA.VV. (2014) *“Bisogni Educativi Speciali. Guida alla nuova normativa”*, RCS Libri S.p.A., Milano.

AA.VV., *“Manifesto S.Ap.I.E.”*, ORIZZONTI DELLA RICERCA SCIENTIFICA IN EDUCAZIONE, *“Come raccordare ricerca e decisione didattica”*, 2017.

AA.VV., (2013) *“Dislessia e altri DSA a scuola”*, Edizioni Erickson, Trento.

Benvenuto, G., Sposetti, P., Szpunar, G., (2019), a cura di *“Percorsi di inclusione universitaria”* in *“Tutti i bisogni educativi sono speciali: Riflessioni, ricerche, esperienze didattiche”*, Quaderni di Ricerca in Scienze dell'educazione, Edizioni Nuova Cultura, Roma

Bonaiuti G., Calvani A., Ranieri M., (2007), *“Fondamenti di didattica – Teoria e prassi dei dispositivi formativi”*, Carocci Editore, Roma.

Booth T., Ainscow M., (2014), *“Nuovo Index per l’inclusione - Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola”* (edizione italiana a cura di Fabio Dovigo), Carocci Faber.

Bradshaw, J., Hoelscher P. e Richardson D., (2007), *“Comparing Child Well-Being in OECD Countries: Concepts and Methods”*, Innocenti Working Paper No. 2006-03. Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.

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

Calvani G., Vivianet A., (2014), *“Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole”* ECPS Journal – 9/2014 <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal>.

Carron, A. V., Spink, K. S., & Prapavessis, H., (1997), *“Team building and cohesiveness in the sport and exercise setting: use of indirect interventions”*. Journal of Applied Sport Psychology. 9, 61-72.

Carron, A.V., (1982), "*Cohesiveness in sport groups: interpretations and considerations. Journal of sport psychology*", *Journal of Applied Sport Psychology* 4, 123-138.

Carron, A.V., Chelladurai, P., (1982), "*Cohesiveness as a factor in sport performance*", *International Review of Sport Sociology*", 3: 84-91.

Carron, A.V., Widmeyer, W.N., Brawley, L.R., (1985), "*The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: the Group Environment Questionnaire*", *Journal of Sport Psychology*, 7: 244-266.

Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Biggs, E. E., Bolt, D. M., Born, T. L. & Fesperman, E. (2016), "*Randomized evaluation of peer support arrangements to support the inclusion of high school students with severe disabilities*", *Exceptional Children*, 82(2), 209-233.

Castoldi, M., (2005), "*La qualità a scuola. Percorsi e strumenti di autovalutazione*", Carocci, Roma.

Caturano M., Pirro C., Lucchese F., (2016), "*Un modello di ricerca evidence based sull'inclusione scolastica in Italia*", *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, N°1-Vol.1, 2016. ISSN: 0214-9877.

Censis (2017), 51° Rapporto nazionale sulla situazione sociale del Paese.

Ceschel A., (2014), *“Orientarsi tra i Bes ,bisogni educativi speciali”* in Scienze Magazine n.01 novembre 2014 Pearson Italia

Corte dei Conti, (2018), L’analisi contabile della Corte dei Conti relativa all’inclusione scolastica (Delib. 13/18) Gestione contabile dell’inclusione scolastica effettuata dal Ministero dell’Istruzione per gli anni dal 2011 al 2017.

Creswell J.V., Plano Clark V.L., (2011), *“Designing and Conducting Mixed Methods Research”*, Sage publication inc., Thousand Oaks, California, U.S.A.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2006), Pubblicazione tematica, *“Handicap e sostegno in Europa”*, vol_2.

Ferlino, L., & Manca, S. (2016). *“I social network come strumenti di inclusione sociale per le persone con disabilità”*, TD Tecnologie Didattiche, 24(2), 92-101

Fogarolo F., Scapin C., (2010), *“Competenze compensative - Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA”*, Ed. Erickson, Trento.

Gherardini, P., Nocera, S., & AIPD, (2001), *“L'integrazione scolastica delle persone Down. Una ricerca sugli Indicatori di Qualità in Italia”*, Erickson Edizioni, Trento.

Hallinan, M.T., Tuma, N.B., (1978). *“Classroom effects on change in children's friendships”*, *Sociology of Education*, 51,4: 270-282.

Ianes D., Canevaro A., (a cura di), (2015), *“Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica”* - Edizioni Erickson, Trento.

Ianes D., Canevaro A., (2016) (a cura di), *“Orizzonte inclusione, Idee e temi da vent'anni di scuola inclusiva”*, Edizioni Erikson, , Trento.

Ianes D., Cramerotti S., (a cura di), (2013), *“Alunni con BES - Bisogni Educativi Speciali Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27.12.2012 e della Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013”*, Edizioni Erickson, Trento.

Larocca F., (2001), *“Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità”*, Franco Angeli, Milano.

Losito, B., (2009), *“Le competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia”*, F. Angeli Editore, Roma.

Lucisano, P., Notti, A.M. (2019), a cura di, Atti del convegno internazionale SIRD, *“Training action and evaluation processes”*, Pensa Multi Media Editore.

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

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

Moreno, J.L., (1964), *“Principi di sociometria, di psicoterapia di gruppo e sociodramma”*, Milano: Etas Kompass.

Organizzazione Mondiale della Sanità (2002), *“ICF/International Classification of Functioning, Disability and Health, trad. it. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute”*, Erickson, Trento.

Picci, P.,(2012), *“Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti”*, University Press, Firenze.

Rourke B.,P. (1987, 2007), *“Syndrome of nonverbal learning disabilities: The final common pathway of white-matter disease/dysfunction?”* CA, Sage.

Schipper, E., Lundequist, A., Wilteus, A.L., Coghill, D., de Vries, P.J., Granlund, M., Holtmann, M., Jonsson, U., Karande, S., Levy, F., Al-Modayfer, O., Rohde, L., Tannock, R., Tonge, B., Bölte, S. (2015) *“A comprehensive scoping review of ability and disability in ADHD using the International Classification of Functioning, Disability and Health-Children and Youth Version (ICF-CY)”*, Eur Child Adolesc Psychiatry. Aug;24(8):859-72. doi: 10.1007/s00787-015-0727-z. Epub 2015 Jun 3.

Smith, P. K., (2014), *“Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies”*, London & Thousand Oaks, CA, Sage

Stam, P.J., Stam, J.C., (1977), *“The effect of sociometric grouping on task performance in the classroom”*. Education, 98,2: 246-252.

Tabarelli S., Pisanu F., (2014), *“Elementi generali di approfondimento sui BES nel contesto italiano”*, I quaderni della Ricerca, Loescher Editore.

Trincherò, R., (2004), *“I metodi della ricerca educativa”*, GLF Editori Laterza, Bari.

Unterhalter, E., Vaughan, R., Walker, M., (2007), in *“An Introduction to the Human Development and Capability Approach: Freedom and agency”*, The Human Development and Capability Association, edit by Séverine Deneulin, Lila Shahani, London.

Zucker S., (2004), *“Scientifically Based Research: NCLB and assessment”*, Harcourt Assessment, Inc.;

Sitografia (da completare)