



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

DOTTORATO DI RICERCA IN
Scienze della Formazione e Psicologia

CICLO XXXII

COORDINATRICE Prof.ssa Simonetta ULIVIERI

***CO-TEACHING: PROSPETTIVE DI APPLICAZIONE E SVILUPPO
NEL SISTEMA SCOLASTICO ITALIANO***

Settore Scientifico Disciplinare MPED/03

Dottoranda

Dott.ssa NACCI Anna Maria

Anna Maria Nacci

Tutor

Prof.ssa ZAPPATERRA Tamara

Tamara Zappaterra

Coordinatrice

Prof.ssa ULIVIERI Simonetta

Simonetta Ulivieri

Anni 2016/2019

A Pietro, Francesca e Domenico

INDICE

Abstract	pag. 7
Abstract – English version	pag. 9
Ringraziamenti	pag. 11
Introduzione	pag. 13
Introduction	pag. 23
Parte I: Quadro teorico	
Capitolo primo - La Pedagogia Speciale e l'evoluzione dell'insegnante di sostegno	pag. 33
1.1 Breve excursus storico	pag. 34
1.2 L'integrazione scolastica delle persone con disabilità	pag. 45
1.3 L'inclusione degli alunni con disabilità nel sistema educativo	pag. 50
1.4 L'insegnante specializzato nel sistema educativo italiano	pag. 56
Capitolo secondo - <i>Co-teaching</i> e modelli di applicazione	pag. 66
2.1 Origini del <i>co-teaching</i>	pag. 67
2.2 Struttura del <i>co-teaching</i>	pag. 75
2.3 Opportunità di collaborazione e co-progettazione tra docenti	pag. 84
2.4 La valutazione	pag. 91
2.5 <i>Co-teaching</i> come pratica inclusiva	pag. 96
2.6 Efficacia del <i>co-teaching</i>	pag. 99

2.7 Il <i>co-teaching</i> nel contesto scolastico italiano	pag. 109
Parte II: Fase sperimentale	
Capitolo terzo - Aspetti metodologici	pag. 127
3.1 Analisi del contesto scolastico italiano in termini di equità e inclusione	pag. 128
3.2 Disegno di ricerca	pag. 136
3.3 Aspetti metodologici	pag. 144
3.4 Fasi del percorso	pag. 148
3.5 Scelte metodologiche utilizzate	pag. 151
3.6 Rilevazione dei risultati	pag.155
Capitolo quarto – Analisi quantitativa e qualitativa	pag. 160
4.1 Contesto di riferimento	pag. 161
4.2 Caratteristiche demografiche della popolazione degli Istituti in cui è stata svolta la sperimentazione	pag. 169
4.2.1 Docenti	pag. 169
4.2.2 Studenti	pag. 174
4.2.3 Genitori	pag. 178
4.3 Analisi quantitativa dei questionari e delle interviste	pag. 181
4.4 Analisi qualitativa	pag. 191
4.4.1 Risposte aperte docenti	pag. 191
4.4.2 Risposte aperte genitori	pag. 193
4.4.3 Risposte aperte studenti	pag. 195
4.5 Analisi delle interviste ai dirigenti scolastici e loro staff	pag. 197
4.6 Scelta del campione	pag. 199

Capitolo quinto – Analisi statistica dei risultati	pag. 204
5.1 Dati utilizzati e scelta del campione	pag. 205
5.2 Descrizione dell’analisi statistica inferenziale	pag. 209
5.3 Verifica della distribuzione dei dati all’interno della popolazione	pag. 212
5.4 Descrizione del test <i>t di student</i> applicato al campione prescelto	pag. 232
Conclusioni	pag. 245
Bibliografia	pag. 255
Sitografia	pag. 281
Indice delle figure	pag. 283
Indice delle tabelle	pag. 285
Appendice A	
Analisi statistica degli Istituti II e III	pag. 287
Appendice B	
Grafici delle distribuzioni dei voti degli Istituti II e III	pag. 315
Allegato 1	
Questionario docenti	pag. 324
Questionario studenti	pag. 334
Questionario genitori	pag. 339
Allegato 2	
Intervista a dirigenti e collaboratori	pag. 344

ABSTRACT

Nell'attuale panorama educativo internazionale, preponderante diventa la necessità di promuovere e sviluppare l'inclusione sociale, in tutti i contesti e per tutte le persone. In questa prospettiva è proprio l'educazione inclusiva che deve saper rispondere, attraverso un approccio globale, etico, culturale, politico e psicopedagogico, a questa necessità di promuovere la valorizzazione delle diversità; deve inoltre incentivare la ricerca di una giusta pratica educativa, finalizzata a realizzare concretamente processi di inclusione efficaci a favore di tutti gli studenti.

Il presente lavoro è stato motivato dalla necessità di rispondere ad alcuni quesiti che indagassero la capacità di collaborazione fra docenti ma anche quella fra gli studenti, attraverso l'implementazione sperimentale della pratica del *co-teaching*, già utilizzata con efficacia soprattutto nel sistema di istruzione statunitense. La ricerca ha cercato di capire se il *co-teaching* potesse favorire e incentivare la collaborazione fra docenti, e se questa pratica potesse produrre effetti positivi sul rendimento degli studenti. Quanto realizzato nel il seguente lavoro è stato un adattamento, al contesto scolastico italiano, della metodologia esistente: si è trattato di inoltrarsi in un ambito non ancora studiato e, per questo motivo, suscettibile di riflessioni critiche.

Muovendo da una ricostruzione dell'educazione ed educabilità dell'essere umano, attraverso una lettura delle principali vicende educative, umane e sociali che hanno contrassegnato la storia dell'integrazione scolastica e sociale delle persone con disabilità, e che porteranno al costituirsi scientifico della Pedagogia Speciale, è stata illustrata la

metodologia del *co-teaching*, attraverso un resoconto di numerose pubblicazioni internazionali sull'argomento, ma anche facendo riferimento ad alcune analisi condotte sul territorio nazionale, nell'ambito della scuola primaria. Nel lavoro sono stati analizzati gli aspetti metodologici del *co-teaching* e sono stati scelti quelli che meglio si adattavano al contesto di sperimentazione; sono stati, dunque, analizzati i dati, attraverso la tabulazione degli stessi e l'elaborazione di grafici che in modo più chiaro hanno restituito la lettura dei dati quantitativi. Si sono, infine, interpretati e commentati i risultati ottenuti che possano offrire lo spunto per indagini future, allo scopo di promuovere maggiormente la Didattica Inclusiva, al fine di consentire il processo di autodeterminazione delle generazioni future, la loro realizzazione e integrazione scolastica e sociale.

ABSTRACT (English version)

The need to promote and develop social inclusion in all contexts and for all people is getting more and more preponderant in the current international panorama of education.

A proper inclusive education has to be able to answer the need to promote diversity, through a global, ethic, cultural, political and psychopedagogical approach. It should also encourage the research for a fair education practice, aiming at concretely reaching effective processes of inclusion in favor of all students.

The present work results from the need to answer some questions dealing with the ability of cooperation among teachers, but also among students, by the experimental implementation of the *co-teaching* practice, which has been already employed with effectiveness mainly in the American school system.

The research tried to understand whether the *co-teaching* practice could encourage cooperation among teachers and, therefore, bring positive effects on students' performances.

The present work is an adaptation of the available methodology to Italian school background: a field non analysed yet, and, because of this, subject to critical considerations.

This work illustrates the *co-teaching* methodology through a report of numerous international publications about this topic, but also referring to some analyses, carried out in primary schools on national territory.

It also moved from an analysis of human education and educability, starting from educative, social and human events that characterized the history of

educational and social integration of people with special needs, and that later led to the birth of Special Pedagogy.

The present work has analysed the methodological aspects of *co-teaching* practice, by choosing those ones which better adapted themselves to the background; collected data have been analyzed, through tabulation and graphics elaborations. Results have been finally interpreted and commented: they offer the starting point for future studies, in order to promote *Inclusive Didactics*, foster the process of self-determination of future generations and their social school integration.

Ringraziamenti

A conclusione di questo percorso desidero ringraziare quanti, in questi tre anni, ho avuto modo di incontrare e conoscere, che hanno contribuito alla mia formazione e hanno fatto sì che io credessi un po' più in me stessa.

Desidero ringraziare innanzitutto la mia famiglia che mi ha sostenuta e incoraggiata.

Ringrazio in modo particolare la Prof.ssa Simonetta Ulivieri, coordinatrice del XXXII Ciclo del Dottorato a cui afferisco, che mi ha dato la possibilità di portare a compimento questo percorso formativo.

Ringrazio di cuore la mia amica e collega Giuseppina Zara che ha creduto nella validità del mio lavoro, mi ha fornito preziosi consigli, mi ha sostenuta e motivata nel corso di questi tre anni.

Un ringraziamento particolare va al Prof. Antonello Farina, docente di Matematica e Fisica, che mi ha introdotta allo studio della Statistica e ha contribuito alla rilevazione e interpretazione dei dati statistici presenti in questo lavoro.

Infine, ma non ultima, ringrazio la Prof.ssa Tamara Zappaterra, mia tutor in questa esperienza, che mi ha supportata ed incoraggiata, fornendomi preziosi consigli e suggerimenti e trovando, in molte occasioni, le parole giuste per far sì che io credessi maggiormente nelle mie capacità, valorizzando non solo il mio lavoro, ma anche il mio impegno: è stata mio riferimento costante e mia mentore. La scelta da lei operata in merito all'argomento della tesi, ha dato maggiore significato e valore a quello di cui mi sono occupata in questi anni.

INTRODUZIONE

La scuola sta vivendo una crisi profonda determinata da un lato dalla necessità di fornire una formazione adeguata ai bisogni di un mercato del lavoro in costante trasformazione, dall'altro dall'esigenza di impartire ai ragazzi una prima formazione alla cittadinanza.

In una scuola in crisi che stenta ad affermare la centralità del proprio ruolo, non sorprende che i docenti faticino a coinvolgere o ad appassionare alle proposte educative gruppi di ragazzi eterogenei sia per ambiente di provenienza, sia per interessi e stili cognitivi. La strada da percorrere per superare tale stato di cose non può che essere quella dell'inclusione che implica la creazione di un contesto educativo attrezzato a formare in classi comuni, attraverso comuni percorsi scolastici, tutti gli studenti, sia i normodotati e coloro che rientrano nello spettro della diversità, sia coloro che appartengono a culture o gruppi etnici diversi o che, per qualsiasi altra ragione, trovano difficoltà nell'accesso all'istruzione. Tale approccio, che è ormai una realtà presente e condivisa da un numero sempre maggiore di paesi a livello internazionale¹, ha prodotto una serie di iniziative e riforme scolastiche in virtù delle quali il docente si trova ad insegnare in una sorta di pluriclasse in cui i livelli di

¹ L'istituzione della prima *World Conference on Education for All* (Conferenza Mondiale sull'Educazione per Tutti) a Jomtien, in Thailandia (UNESCO 1990), seguita dalla *Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting Our Collective Commitments* (Azione Quadro per l'Educazione per Tutti: Portare a Compimento i nostri Impegni Collettivi) al Forum Mondiale dell'Educazione svolta a Dakar, Senegal (UNESCO, 2000), e la redazione dell'importante *Salamanca Statement* (Dichiarazione di Salamanca, UNESCO, 1994), riaffermano che l'educazione inclusiva rappresenta il modo più corretto per educare la maggioranza dei bambini in tutti gli Stati.

competenza e le caratteristiche personali degli studenti possono essere molto diversificati. A questo proposito, Simonetta Ulivieri afferma:

«Investire in un’ottica decentrata significa comprendere che nella cosiddetta ‘epoca della conoscenza’ è necessario cambiare il nostro modo di intendere l’apprendimento, il suo contesto, la sua forma e la sua finalità, in sintonia con quanto affermato dalla Commissione delle Unità Europee nel “Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente”. In tale memorandum, infatti, si dimostra come sia sempre più necessario partire dal presupposto che metodi e quadri d’istruzione e di apprendimento debbano prendere atto dei diversi bisogni e requisiti, non solo del singolo, ma anche di categorie specifiche di soggetti, a cui sono rivolti ed adattarsi di conseguenza. Ciò implica un’importante transizione verso sistemi di formazione basati sulle esigenze dell’utenza e caratterizzati da frontiere permeabili tra i diversi settori e livelli»².

Inutile sottolineare che il contesto inclusivo, accogliendo persone con disabilità e problemi specifici, presenta numerose variabili che oltre ad adeguate competenze tecniche e ad un’intesa profonda tra docenti di sostegno e docenti curricolari, richiedono un pensare in maniera inclusiva e la capacità di riflettere scoprendo i limiti delle proprie osservazioni e individuando le direzioni di cambiamento, allenando la “capacità del dubbio” e la “forza della curiosità”³. In particolare

«[...] la Scuola, come istituzione, attraverso l’attività didattica, ha il compito di trasmettere conoscenze e valori che la cultura ha elaborato, ed è giustificato dire che la Scuola è il volano della società, di cui fa parte. In effetti, la Scuola trasmette cultura, non solo, ma nello stesso tempo elabora quello che

² S. ULIVIERI, *Saggio introduttivo. Il Polo Didattico di Livorno – Una rilevante opportunità formativa*, in A. MARIANI (a cura di), *L’orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze, 2014, p. 22.

³ M. CONTINI, *L’impegno per una resistenza pedagogica: tra riflessività e deontologia*, in M. CONTINI, S. DEMOZZI, M. FABBRI, A. TOLOMELLI, *Deontologia pedagogica*, FrancoAngeli Editore, Milano, 2014, p. 28.

riceve e la rinnova [...], periodicamente si permette di mettere in discussione se stessa [...]. Si dice anche che la società occidentale abbia generato una cultura che ha come emblema il dubbio. Rileva a tal proposito uno studioso che “il dubbio è il principio della scienza: chi non dubita di nulla non esamina nulla; chi non esamina nulla, non scopre nulla; chi non scopre nulla, è cieco e rimane tale” (Hazard, 1946). Ebbene è ora che l’attività didattica si adegui allo stesso principio e ponga in discussione i propri strumenti metodologici»⁴.

La capacità di riflettere e porsi in discussione è più che mai necessaria nell’ambito dei bisogni educativi speciali presenti in ogni classe:

«Nella teorizzazione sulle mutue influenze tra insegnamento e apprendimento per realizzare dinamiche inclusive volte a favorire il successo formativo di ciascun discente, i docenti svolgerebbero una funzione importante, risolvendo situazioni problematiche, assumendo decisioni, operando scelte, progettando azioni e valutandone gli esiti»⁵.

L’insegnante, superando le aspettative iniziali rispetto al processo educativo, deve riuscire a procedere in modo riflessivo non solo quando tutto sembra andare per il meglio, ma soprattutto quando insorgono problemi e si presentano situazioni imprevedibili come spesso avviene nelle classi composte in modo del tutto eterogeneo, nella maggior parte dei casi. A questo proposito, Tamara Zappaterra afferma:

«Le persone con disabilità presentano bisogni peculiari, *special needs* appunto, i quali necessitano risposte educative e modalità di approccio estremamente sofisticate e differenziate. La riflessione pedagogico-speciale,

⁴ L. TRISCIUZZI, *La pedagogia clinica. I processi formativi del diversamente abile*, Laterza, Roma-Bari, 2003, p. 5.

⁵ P. AIELLO, U. SHARMA, M. SIBILIO, *La centralità delle percezioni del docente nell’agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice?*, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, anno IX, n. 16, giugno 2016, © Pensa MultiMedia Editore srl – ISSN 2038-9736 (print) – ISSN 2038-9744 (on line), pp. 11-21, qui p. 19, <file:///C:/Users/Utente/Downloads/1772-Article%20Text-6413-1-10-20160817.pdf>, 15 ottobre 2019.

nata dall'esigenza concreta di rispondere a bisogni educativi specifici, ha costituito successivamente un modello pedagogico-didattico più generale in grado di rispondere ai bisogni formativi di tutti gli alunni, venendo oggi ad assumere un paradigma inclusivo»⁶.

In Italia, il superamento delle scuole e delle classi speciali ha portato proprio a una crescente eterogeneità nelle classi normali, formate da alunni con bisogni specifici (si pensi, come già accennato, ai ragazzi disabili, stranieri, demotivati, deprivati, disturbati, ecc.); classi in cui l'inclusione prevede il veder riconosciute le peculiarità di tutti gli studenti attraverso una didattica in cui ogni differenza nel funzionamento umano in ogni suo aspetto, ne rappresenta il suo elemento fondamentale:

«Ci possono essere differenze nel corpo, nelle intelligenze, nel background sociale, nelle storie e nei contesti di vita, nella dimensione affettiva, nei comportamenti, nelle modalità relazionali, nelle modalità di pensiero e di apprendimento, nelle modalità comunicative e linguistiche, nelle motivazioni, nell'autostima, nell'identità, nella personalità, ecc. Si parte dunque dalle differenze che esistono in tutti gli alunni, non dalle differenze "patologiche", che ovviamente non possono essere negate dalla retorica del "siamo tutti diversi". Ci sono alunni più diversi degli altri, e che hanno bisogno di interventi più complessi, più efficaci, dunque più speciali. Una didattica inclusiva ricerca e comprende le differenze di funzionamento umano degli alunni. Questa consapevolezza delle differenze degli alunni è la base indispensabile per le prassi di individualizzazione e personalizzazione»⁷.

Una scuola inclusiva, dunque, riconosce e valorizza pienamente tutte le differenze e le diversità umane e non si limita a riservare particolare

⁶ T. ZAPPATERRA, *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, EDIZIONI ETS, Pisa, 2010, p. 13.

⁷ D. IANES, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Erickson, Trento, 2015, pp. 29-30.

attenzione soltanto agli alunni BES stabilendo, in modo implicito, che tutti gli altri alunni siano uguali; se vuole davvero muoversi in una direzione di inclusività, la scuola deve partire da una base di uguaglianza, accogliendo ogni alunno, indipendentemente dalle sue condizioni e dal suo “funzionamento” in senso globale. Il punto di arrivo di questo percorso sarà quello della giustizia come equità che si esplicita nel fare differenze compensative, nella personalizzazione della didattica e delle verifiche, nel distribuire le risorse secondo i bisogni di ciascuno. L’inclusione, infatti:

«[...] è cultura della partecipazione di *tutti* e di *ciascun alunno* ai processi di socializzazione e di apprendimento comuni all’interno di una scuola democratica, accogliente, intesa come comunità solidale che guarda alle differenze e alle diversità come categorie storico-esistenziali “in positivo” allo scopo di porle al centro dell’azione educativa. In questo senso l’inclusione richiama processi di umana comprensione, rappresenta un “chiudere dentro”, un “esserci” nel gruppo contestuale di riferimento, implicante la valorizzazione delle persone “diverse” all’interno del comune territorio di appartenenza riducendo tutti i possibili ostacoli e le barriere esistenti all’apprendimento, alla comunicazione e alla partecipazione»⁸.

Il percorso inclusivo, basato sulla partecipazione di tutti e di ciascun alunno, modifica necessariamente l’azione educativa che non può essere quella tradizionale, incentrata sulla trasmissione di conoscenze, ma impone che gli educatori in generale e gli insegnanti in particolare, siano aperti ad una didattica della creatività fondata su conoscenze disponibili nei diversi settori del sapere. Come afferma Leonardo Trisciuzzi

«Viene riconosciuta, oggi, alla didattica, una forza di trasformazione del sapere che fino a non molto tempo fa era attribuita a teorie come la

⁸ P. GASPARI E P. SANDRI, *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*, Franco Angeli, Milano, 2010, p. 21.

filosofia e la pedagogia. [...] In altre parole, la didattica è l'attività formativa in cui una teoria affronta il momento della verità, anzi è il momento in cui la teoria 'si fa' realtà, e quindi assume un carattere formativo non diverso dalle teorie che la includono»⁹.

L'arte dell'insegnare consiste, dunque, nella ricerca costante di pratiche e strategie che utilizzano tutte le possibilità presenti nell'alunno per trovare il percorso più adeguato ad uno sviluppo ottimale in funzione dei saperi da acquisire. A questo proposito Simonetta Ulivieri afferma:

«[...] il compito dell'educatore [...] è quello di mediare responsabilmente tra i vincoli posti dalla realtà storico-materiale e il riconoscimento dovuto alla *pluralità* degli impliciti dei soggetti con cui entra in relazione formativa, siano essi legati ai talenti personali inespressi, alle storie familiari e intergenerazionali o, ancora, alle latenze legate alle esperienze di ognuno. Parte del suo lavoro è, dunque, aiutare ciò che è silente a mostrarsi e a diventare oggetto di una riflessione meta cognitiva che facilita l'incontro produttivo con il mondo della vita, promuovendo autoefficacia e autostima. Ma ciò è possibile solo reinventando (e reinventandosi) continuamente le pratiche formative in ragione di una *intelligenza critica e proteiforme* da possedere in quanto educatori, e a cui formare soggetti in formazione e istituzioni»¹⁰.

Per muoversi verso l'inclusione, la scuola ha bisogno di risorse qualificate e gli insegnanti, con le loro competenze professionali e umane, sono le risorse principali. Naturalmente, gli insegnanti di sostegno rappresentano una risorsa professionale che potrebbe favorire, in modo decisivo, il processo inclusivo della scuola e l'attuazione di politiche

⁹ L. TRISCIUZZI, *Manuale per la formazione degli operatori per le disabilità*, EDIZIONI ETS, Pisa, 2005, p.13.

¹⁰ S. ULIVIERI, *Recensione a G. ANNACONTINI, Pedagogia dal sottosuolo. Teoria critica e linee metodologiche*, L'Harmattan Italia, Torino 2014, in *Pedagogia oggi – semestrale SIPED, Educare le emozioni. Contro la violenza*, 1/2016, Tecnodid, Firenze, p. 330.

innovative che pongano al centro l'alunno e la classe, esigenza questa che è da tempo oggetto di dibattito scientifico, nella consapevolezza che, nella odierna scuola pubblica, i percorsi di integrazione richiedono un cambio delle dinamiche di insegnamento/apprendimento, ridando centralità sia all'alunno, sia al gruppo classe come comunità di apprendimento e sottolineando proprio la necessità di ridare impulso all'educabilità di contesti e persone. Teresa Grange, a questo proposito definisce che

«[...] il principio di educabilità non può essere tradotto in modo univoco e determinato in una o più prassi, per esempio secondo procedure generali e aspecifiche tipiche della razionalità tecnica, ma esige di essere localmente interpretato, con riferimento alla multiforme costellazione di idee, valori, fatti, fenomeni, credenze, esperienze che concorre a definire ogni situazione nella sua unicità; alla varietà di quadri teorici accreditati - disciplinari, interdisciplinari, transdisciplinari e metadisciplinari - che rappresentano una pluralità di chiavi di ingresso per la delucidazione di temi e problemi; alla disponibilità di una gamma ampia ed estendibile di criteri, metodi, strategie, strumenti, artefatti che modellano, supportano e regolano l'azione»¹¹.

In questa prospettiva assume fondamentale importanza la metodologia didattica in "compresenza": il *co-teaching* costituisce un vantaggio in termini di apprendimento e partecipazione per tutti gli alunni, anche per l'alunno con disabilità che ha diritto ad un percorso individualizzato, oltre che per quelli con disturbi specifici di apprendimento o altre forme di bisogni educativi speciali.

¹¹ T. GRANGE, *Ricerca pedagogica e intelligibilità delle pratiche educative*, in Nuova Secondaria Ricerca, 9 maggio 2017, Dossier su *La ricerca educativa. Indirizzi nazionali ed internazionali*, I Conferenza della ricerca educativa e pedagogica, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, 5 dicembre 2016 – Università di Bergamo, p. 71, http://riviste.gruppostudium.it/sites/default/files/Marcianum_Press/Nuova_Secondaria/nsr-9-maggio_2017.pdf, 15 ottobre 2019.

La continua ricerca sulla compresenza, in modo particolare su metodologie didattiche inclusive quali il *co-teaching*, arricchisce i docenti a beneficio degli studenti, modella la collaborazione e sviluppa professionalmente tutti gli attori coinvolti nel processo inclusivo, modificando le strategie educativo-didattiche in tutti i livelli del sistema scolastico.

La presente ricerca si propone di rispondere ai seguenti quesiti, allo scopo di analizzare l'inclusione sia sul versante della capacità di collaborazione fra docenti che su quello degli studenti:

“Il *co-teaching* può favorire e incentivare la collaborazione fra docenti? Quali effetti produce il *co-teaching* sul rendimento degli studenti?”.

Occorre, però, evidenziare che non esiste una letteratura di riferimento sul *co-teaching*, applicato nell'ambito del sistema scolastico italiano, che permetta una comparazione tra quanto si intende rilevare con la ricerca oggetto di questo lavoro e quanto già evidenziato da precedenti sperimentazioni; pertanto, inoltrandosi in un ambito non ancora studiato, molti dei contributi utilizzati per definire tale progetto sperimentale, sono stati ricavati da tesi che illustravano il campo di applicazione in contesti extraeuropei, in particolare quello americano.

La proposta che si intende sviluppare con il seguente lavoro è, quindi, un adattamento, al contesto scolastico italiano, della metodologia esistente: si tratta di inoltrarsi in un ambito non ancora studiato e, per questo motivo, suscettibile di riflessioni critiche.

In particolare, la tesi è articolata in cinque capitoli, all'interno dei quali viene fornita una ricostruzione dell'educazione ed educabilità dell'essere umano, attraverso una lettura delle principali vicende educative,

umane e sociali che hanno contrassegnato la storia dell'integrazione scolastica e sociale delle persone con disabilità, vicende che porteranno al costituirsi scientifico della disciplina che oggi è chiamata Pedagogia Speciale. Segue una sezione che illustra la metodologia del *co-teaching*, non solo attraverso un resoconto di numerose pubblicazioni sull'argomento, di derivazione soprattutto statunitense, ma anche facendo riferimento ad alcune interessanti analisi condotte sul territorio nazionale nell'ambito della scuola primaria. Nel lavoro vengono poi trattati alcuni aspetti metodologici per la ricostruzione del quadro teorico di riferimento e l'analisi del contesto in cui è stata svolta la ricerca sperimentale, fase questa preliminare e necessaria per capire quali tipi di approcci metodologici fossero adatti alle pratiche che si intendevano osservare. Questo è avvenuto attraverso la comparazione dei dati raccolti nel territorio con quelli nazionali, per meglio analizzare e interpretare le peculiarità del contesto; sono state inoltre illustrate le tecniche di rilevazione dei dati quantitativi e qualitativi e la metodologia utilizzata durante lo svolgimento della sperimentazione nelle classi. Con i dati ricavati, debitamente tabulati, si sono quindi elaborati dei grafici che in modo più chiaro hanno consentito una lettura analitica di quanto rilevato durante la sperimentazione. Si sono, infine, interpretati e commentati i risultati ottenuti evidenziando gli aspetti più rilevanti, che possano offrire lo spunto per indagini future, allo scopo di orientarsi maggiormente verso la didattica inclusiva per consentire il processo di autodeterminazione delle generazioni future, la loro realizzazione e integrazione scolastica e sociale.

INTRODUCTION

School is currently having serious difficulties to establish the centrality of its own role in the Knowledge-based Society: it is exposed to conflicting tensions which seek to offer a proper vocational training, adequate to labour market needs constantly growing; at the same time school is called to give students an early formation about active and engaged citizenship.

Teachers are facing a deep crisis of their role: they are not of tenable to involve their students in learning contents and educational programs.

Furthermore, each teacher has to face a classroom that is not a homogeneous group in competencies, behavioural characteristics, interests and cognitive styles; quite the opposite, it is heterogeneous from different perspectives, such as learning styles and various situations from which those learning styles result (family, culture, education and social origins).

For that reason, we should implement an *inclusive approach*, seen as a properly equipped education background, so that education of all students-both able-bodied students and those ones getting into the diversity spectrum-can take place in general education classrooms.

Inclusion means satisfying the needs of all students, including those ones having learning disabilities or emotional and behavioural difficulties, belonging to different cultures or ethnic groups, living in poverty or finding it hard to have access to education. The choice of common educational path

ways is being shared by an increasing number of countries, whose target is to offer equal opportunities to have access to the same schools¹².

The analysis about education gradually focused on the possibility to guarantee equal educational opportunities, and this necessarily moved towards an *Inclusive Education* which is being constantly encouraged and implemented.

Thanks to a series of initiatives and school reforms, aiming to reach a fair inclusive answer in terms of educational policies, a teacher has to face a school classroom made up of different students, whose personal characteristics and competencies look different.

Simonetta Ulivieri states that:

«Investing in a more decentralized perspective means that in “the Knowledge Age” we should modify our idea of learning ability, together with its shape, background and purposes in accord with what was stated by the Commission of the European Communities in “A Memorandum on Lifelong Learning”: both learning and teaching methods must acknowledge the different needs and requirements, not only of a single individual but also of specific categories of people.

This involves a meaningful transition towards new education systems having permeable frontiers between levels and areas, and based on the recipients’ needs»¹³.

¹² *World Conference on Education for All*, Jomtien -Thailand (UNESCO 1990), followed by *Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting Our Collective Commitments*, Dakar- Senegal (UNESCO, 2000) and *Salamanca Statement* (UNESCO, 1994): *inclusive education* represents the best way to educate children in all countries.

¹³ S. ULIVIERI, *Saggio introduttivo. Il Polo Didattico di Livorno – Una rilevante opportunità formativa*, in A. MARIANI (a cura di), *L’orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze, 2014, p. 22.

The ability to reflect and participate in the discussion is more than ever necessary in the context of the special educational needs presents in each class:

«In theorizing about mutual influences between teaching and learning to achieve inclusive dynamics aimed at fostering the educational success of each learner, teachers play an important role, solving problematic questions, decisions, making choices, planning actions and evaluating the outcomes»¹⁴

The increasing number of tendencies towards inclusive education practices leads to a necessary cooperation among teachers, as the students' different need simply a deep cooperation among special education teachers and general education ones.

A school replying to current needs cannot disregard the concept of inclusion, which clearly refers to a sort of “special normality” (Ianes): normality intended both as need to be like the other and acceptance of special needs of each student, especially students having disabilities. As a result, school becomes

«a school for everybody, inclusive, respectful, meeting the needs of each person. It is useless to say that it is turning into a difficult situation, as the background is opening to diversity (people having disabilities or specific problems) by exploring- and then combining-different variables: techniques are not sufficient, we should establish an “inclusive” way of thinking.

¹⁴ P. AIELLO, U. SHARMA, M. SIBILIO, *La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice?*, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, anno IX, n. 16, giugno 2016, © Pensa MultiMedia Editore srl – ISSN 2038-9736 (print) – ISSN 2038-9744 (on line), pp. 11-21, qui p. 19, <file:///C:/Users/Utente/Downloads/1772-Article%20Text-6413-1-10-20160817.pdf>, 15 ottobre 2019.

Teachers and educators are asked to be thoughtful, to discover their limits, to identify the right directions for a change, by training curiosity and doubts»¹⁵.

As regards didactics and education processes, teachers cannot focus just on initial expectations, whether they are successful or not, especially in case of Special Educational Needs (SEN): a teacher must think carefully, not only when activities proceed in the best way-of course- but especially when problems and unpredictable situations arise in heterogeneous classes.

Tamara Zappaterra wrote:

«People with disabilities have Special Needs, indeed, which demand sophisticated and differentiated educational choices and approaches. Special Pedagogy generated from the need to answer those specific educational needs and later turned into an over all didactic- pedagogical model aiming at meeting the needs of each learner, achieving an inclusive paradigm»¹⁶.

The super session of special classes and schools, occurred in Italy, led to the need of heterogeneity in general education classrooms, made up of students having different special educational needs (mental disturbs, disabilities, foreign origins, etc..), where inclusion implies the will to identify and meet the characteristics of each learner.

These special needs demand differentiated educational and didactic choices, and cannot leave Inclusive Didactics out of consideration, whose basic element is each aspect and peculiarity of human functioning.

An inclusive school fully recognises and fosters differences and diversities; it does not only show cognizance towards SEN, but towards each learner having equal opportunities.

¹⁵ M. CONTINI, *L'impegno per una resistenza pedagogica: tra riflessività e deontologia*, in M. CONTINI, S. DEMOZZI, M. FABBRI, A. TOLOMELLI, *Deontologia pedagogica*, FrancoAngeli Editore, Milano, 2014, p. 28.

¹⁶ T. ZAPPATERRA, *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, EDIZIONI ETS, Pisa, 2010, p. 13.

School should be based on equality and open its doors to each student, independently from one's conditions and functioning, if it really aims to move towards inclusion. The arrival point of this long path way will be equity, compensatory differences, personalized didactics and examinations, together with a proper equal distribution of resources.

Educators in wider terms- and teachers especially- have got the task to reach educational goals with professional recognises, by choosing a form of didactics based on creativity and competences in different fields. Leonardo Trisciuzzi wrote:

«Today Didactics is recognised to have an enormous transformation power that in the recent past was attributed to Philosophy and Pedagogy. [...] In other words, Didactics is a training activity where theory faces truth; rather, theory turns into reality»¹⁷.

The art of teaching consists of a continuous research of actions which take advantage of all resources of a learner, in order to find right path ways suitable to guarantee one's optimal development in the fields of Knowledge.

Therefore, school needs skilled human resources to offer inclusion, and teachers- with their human and professional competences- are the main resource.

Special education teachers, obviously, represent a professional resource that could facilitate and foster the process towards school inclusion in a determining way.

The current role of special education teachers has turned into a more and more controversial subject matter of discussion; various proposals are being suggested in order to foster a radical evolution of this professional

¹⁷ L. TRISCIUZZI, *Manuale per la formazione degli operatori per le disabilità*, EDIZIONI ETS, Pisa, 2005, p.13.

figure: a “special” teacher taking care of a single “special” learner cannot exist any longer. He should be assigned to a whole class, instead.

The need for innovative didactic policies is nothing new inside the school scientific debate; however, the extreme urgency of didactic innovation within the Italian school system originates from heterogeneity of modern public schools.

Nowadays peculiarities inside classes and schools are so undeniable that a traditional didactics is no longer appropriate to give efficient answers, especially to students facing stronger difficulties.

It is now vitally important to transform learning and teaching methods, giving central stage to the position of each single learner but also to the whole class seen as a learning community, and stressing the need to foster educability of both people and environments, in order to implement significant educational processes of real integration.

The didactic strategy of *Co-teaching* (or team-teaching) is becoming more and more relevant: teaching is effective and inclusive for all learners and represents an advantage in terms of learning and involvement for both learners having disabilities-who need individualised learning pathways- and those ones having Special Educational Needs (SEN) or Specific Learning Disabilities (SLD).

The continuous research for inclusive teaching methods, such as co-teaching, enriches teachers for the benefit of students, enhances both cooperation and professional development of teachers and all those involved in the inclusive process, improving educational and didactic strategies at all levels of school system.

The present work comes, therefore, from the need to answer questions about inclusion, seen as cooperation among both teachers and students:

“Can the *co-teaching* practice really facilitate and encourage cooperation among teachers? What are the effects of the *co-teaching* practice on students’ performances?”

It is therefore important to emphasise that there is no reference literature about *co-teaching* in the Italian school system in order to make a comparison between the idea of the present work and previous experimentations: indeed, most of research materials used for this work have been taken from thesis dealing with the same topic in non-European countries, especially the U.S.A.

American scholars have explored, in various ways and at different times, this teaching method which has not found space of experimentation in Italy yet, given the difficulties arising from inclusion. The proposal that we intend to develop is an adjustment of the methodology currently available to the Italian school system: a field not yet analysed and, because of this, subject to critical considerations.

This thesis is divided into five chapters which move from an analysis of human education and educability, starting from educative, social and human events that characterized the history of educational and social integration of people with special needs, that later led to the birth of Special Pedagogy.

The *co-teaching* methodology is illustrated through a report of numerous international publications about this topic-especially American-

but also referring to some analyses, carried out in primary schools on national territory.

The present work has analysed the methodological aspects of *co-teaching* practice, by choosing those ones which better adapted themselves to the background and activities planned, through the comparison of local and national empirical data in order to analyse and interpret the specific characteristics of the context. Data collection systems (quantitative and qualitative content data) together with methods used during experimentations performed in classrooms have been described, too.

Collected data have been analyzed, through tabulation and graphics elaborations. Results have been finally interpreted and commented to provide and offer the starting point for future studies, in order to promote *Inclusive Didactics*, encourage the process of self-determination of future generations and their social school integration.

The over all conclusion is that *inclusive didactics* and school integration are a professional duty and goal for each teacher, and not just for special education ones.

PARTE I
QUADRO TEORICO

CAPITOLO I
LA PEDAGOGIA SPECIALE E L'EVOLUZIONE
DELL'INSEGNANTE DI SOSTEGNO

1.1 Breve excursus storico

Ogni epoca storica è stata caratterizzata dalla presenza di persone che, essendo fuori dai normali standard che ciascuna società considerava propri, erano oggetto di esclusione, emarginazione, povertà. La nascita e la presenza all'interno delle società e del genere umano di soggetti "non normali" hanno posto interrogativi su cos'è l'uomo, com'è fatto, qual è il confine tra l'umano e il non umano, perché si sviluppano delle anomalie, qual è il loro significato e se è possibile curarle o guarirle. Intorno a questi interrogativi si è sviluppata una ricerca che ha investito la filosofia, la teologia, la giurisprudenza, la medicina e la scienza e ha portato alla nascita della Pedagogia Speciale di cui è difficile ripercorrere le tappe nella storia, in primo luogo perché le fonti sono spesso frammentarie, in secondo luogo perché la storiografia, che dovrebbe tracciarne il filo logico, contiene in sé alcuni vizi di forma che ne restituiscono un quadro poco chiaro.

Occorre inoltre sottolineare che, poiché la storia dell'inclusione e della Pedagogia Speciale si costruisce essenzialmente attraverso le azioni e la realizzazione di vere e proprie "imprese assistenziali, educative o curative"¹⁸, tale storia e quella delle discipline che se ne occupano risulta fortemente dominata da figure di studiosi che hanno scelto un ambito di lavoro connotato dalla diversità e dalla sofferenza e, soprattutto, spinti dall'interesse scientifico di affrontare aspetti oscuri e imprevedibili dello sviluppo e del comportamento umani.

Molti studiosi concordano nell'affermare che la nascita dell'interesse nei confronti dell'educabilità dei soggetti diversamente abili sia da far

¹⁸ P. CRISPIANI, *Scienze, storia e pedagogia speciale*, in AA.VV., *Storia della Pedagogia Speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, a cura di P. CRISPIANI, Edizioni ETS, 2016, Pisa, p. 64.

coincidere con il pensiero e l'opera di J. M. Itard¹⁹: nell'antichità, infatti, il disabile non era neppure considerato un marginale e l'handicap escluso a priori. Vi sono numerose testimonianze storiche che parlano di prassi che vietano l'allevamento e la cura educativa dei bambini con disabilità²⁰. I nati con deformazioni fisiche venivano destinati all'infanticidio o all'esposizione, perciò affidati al destino, abbandonati sul monte Taigeto presso Sparta o sul Citerone²¹, luogo di esposizione per Edipo. Per Roma, il luogo deputato al destino dei bambini disabili, era la Rupe Tarpea. Nelle epoche passate, essendo le persone fortemente condizionate dal bisogno di sopravvivenza alimentare e dal pregiudizio insito nell'immaginario collettivo²² le pratiche dell'abbandono e dell'infanticidio si sono perpetrate per un lungo periodo, a dimostrazione che la vita dei più deboli non trovava grande considerazione e non generava pietà.

Una prima riflessione a carattere pedagogico rispetto alla possibilità di educare i bambini diversamente abili, ha avuto luogo nei confronti dei

¹⁹ L. TRISCIUZZI, C. FRATINI, M.A. GALANTI, *Introduzione alla pedagogia speciale*, Roma-Bari 2003, Laterza, pp. 8-9: "Alla fine del XIX secolo, la psicologia divenne lo studio di un organismo vivente di cui l'infanzia rappresentava una fase essenziale. Il problema della *pedagogia speciale* si viene così a saldare con quello della psicologia del *bambino diverso*. [...] Il problema della pedagogia speciale nasce contemporaneamente a quello sociale e lavorativo degli handicappati, poiché si lega al conseguente inserimento scolastico. Quindi un interesse per una pedagogia speciale, anche se non nelle forme in cui l'intendiamo modernamente, sorse in Europa verso la fine dello scorso secolo (XIX sec. [ndr]), contemporaneamente con il sorgere della conoscenza psicologica e scientifica, oltretutto storica, del bambino".

²⁰ L. TRISCIUZZI, *Manuale di didattica per l'handicap*, Roma-Bari, Laterza, 2002, p. 218.

²¹ Catena montuosa posta nel Sud Est della Grecia, lungo il confine tra l'Attica e la Beozia, sulla quale sono localizzati alcuni episodi della mitologia greca: il mito di Penteo e di Dioniso, il canto di Orfeo, le nozze di Zeus e di Era, la morte di Atteone, l'esposizione di Edipo, la strage dei Niobidi; vi si celebravano feste in onore di Dioniso e le feste dedalee (tratto da ENCICLOPEDIA TRECCANI),

<http://www.treccani.it/enciclopedia/citerone/>, 15 ottobre 2019.

²² T. ZAPPATERA, *I Prodromi. Alle origini alle Pedagogia speciale ante litteram*, in P. CRISPIANI (a cura di), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, Pisa, Edizioni ETS, 2016, p. 154.

disabili dell'udito e della vista., probabilmente perché queste due disabilità sensoriali sono difficilmente individuabili in un neonato:

«Nella Roma antica, come testimoniano le *Leges Regiae* anteriori a Romolo, il *pater familias* aveva la facoltà di sopprimere i figli nati con deformazioni, purchè lo facesse subito dopo il parto. [...] La sordità e la cecità non si manifestano alla nascita, ma dopo qualche mese, pertanto si può ipotizzare che i bambini di cui venisse scoperta sordità e cecità nella società romana rimanessero perlopiù in vita. Ciò ha portato al sorgere di una riflessione educativa per loro prima che per altre tipologie di disabilità»²³.

C'è però da dire che in un primo momento l'educabilità delle persone con disabilità è stata ritenuta possibile solo per le persone sorde, attraverso un approccio educativo che ha interessato la sordità vera e propria da un lato, e il mutismo dall'altro. Data l'assenza di conoscenze scientifiche approfondite, i sordi venivano percepiti primariamente come muti; pertanto la letteratura scientifica parlava perlopiù di sordomuti e attribuiva al sordomutismo il significato più generico di "mancanza" o "deficienza"²⁴. Esistono però una serie di intuizioni nelle culture più antiche che parlano di educabilità del sordo: nella Torah i sordi venivano tutelati, pur essendo considerati alla stregua dei minorenni e dei ritardati, ovvero incapaci di assumersi responsabilità, in quanto non in possesso di un completo sviluppo cognitivo; nel Talmud²⁵, ancora, i sordi vengono considerati non come individui privi di responsabilità morali, ma anzi educabili e non privi di intelligenza²⁶. È il *Corpus Iuris Civilis* di Giustiniano ad offrire un primitivo tentativo di distinzione tra vari tipi di

²³ *Ivi*, p. 155.

²⁴ *Ivi*, p. 156.

²⁵ A. MURA, *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee*, Milano, Franco Angeli, 2012, p. 18.

²⁶ *Ivi*, p. 158.

sordità e tra sordità e mutismo: solo i sordi che fossero in grado di scrivere e autosufficienti, godevano di pieni diritti dal punto di vista legale. Con il Medioevo, la condizione dei sordi subisce ulteriori restrizioni, anche se viene tenuto vivo il dibattito sulla loro capacità di cognizione. Con il monaco benedettino Pedro Ponce de Leon, vissuto tra il 1520 e il 1584, si ha la prima storia documentata di educazione dei bambini sordomuti ai quali veniva insegnato ad imitare la pronuncia delle parole attraverso l'apprendimento della scrittura. Il primo istituto per l'educazione dei bambini sordomuti sorgerà due secoli dopo, a Parigi, grazie a Charles de L'Épée, e questo favorirà la nascita di altri istituti in tutta Europa, fra cui quelli italiani di Roma, nel 1784 e Napoli, nel 1788.

Anche la cecità ha avuto considerazione ambivalente nel corso dei secoli, con maggiore fortuna rispetto però alla sordità: Tiresia, citato da Omero, pur essendo cieco, vede con gli occhi della mente e può porsi come tramite fra il regno dei vivi e quello dei morti. La cecità è considerata più una condanna divina che una malattia vera e propria: diverse le citazioni nella letteratura greca (Edipo che si acceca egli stesso in quanto si punisce per non aver visto la verità), e nei Vangeli, in cui Gesù ridà la vista ai ciechi, intesi come coloro che non riescono a vedere attraverso gli occhi della fede. Anche i ciechi furono esclusi da ogni forma di vita sociale, soprattutto perché improduttivi dal punto di vista economico; durante il Medioevo vi furono alcuni tentativi di costituire, a solo scopo assistenziale, confraternite e asili per ciechi, che favorivano ulteriormente la segregazione sociale piuttosto che la rieducazione. Solo con l'Età Moderna iniziarono a fiorire alcune iniziative filantropiche che permisero una reintegrazione sociale delle persone cieche e aprirono alla possibilità di una

loro educazione²⁷. Si deve ai francesi il merito di aver avuto spirito di iniziativa e di aprire, nel 1784, il primo istituto per l'educazione dei giovani non vedenti, ad opera di Valentin Haüi²⁸. A questa iniziativa ne seguiranno numerose altre in tutta Europa, e per citare quelle italiane, a Napoli nel 1818, a Padova nel 1838 e a Milano nel 1840. Le persone affette da sordità e cecità avranno ancora però enormi difficoltà ad essere considerate educabili e, in particolare in Italia, occorrerà attendere il 1923, anno in cui il R.D. 3126 prevederà, per i non vedenti e per i sordi, l'obbligatorietà dell'istruzione e la possibilità di essere ammessi alla frequenza della scuola pubblica statale.

Sarà ancora una volta la Francia a manifestare per prima un interesse nei confronti della diversità, probabilmente per ragioni storiche, in quanto nel Settecento la promozione dello sviluppo scientifico vedrà la lotta degli intellettuali e dei governi illuminati contro il pregiudizio: il bambino diverso non viene più considerato un *mostrum*, un oracolo funesto, ma diventa oggetto d'indagine per gli scienziati e curiosità per la gente comune²⁹. È in questo momento che si delinea una sorta di spartiacque fra la curiosità malsana da sempre presente nei confronti della diversità e l'interesse teorico e pratico degli studiosi, ma soprattutto dei pedagogisti in merito all'educazione dei soggetti diversi. Il già citato Jean Marc Itard, vissuto a cavallo tra il 1700 e il 1800, iniziò ad occuparsi dell'istruzione e dell'educazione di un ragazzo di undici anni ritrovato fra i boschi

²⁷ *Ivi*, pp. 160-161.

²⁸ *Ivi*, p. 20.

²⁹ S. ULIVIERI, *Sentieri storici dell'emarginazione*, in S. ULIVIERI (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, p. 8.

dell’Aveyron³⁰. Occorre comunque sottolineare che, malgrado le numerose aperture alla diversità maturate in questo contesto storico, la diversità continuò ad essere considerata con un certo disprezzo, sia che potesse derivare dalla condizione sociale e culturale, sia che potesse essere riferita a malattie psichiche o sensoriali. A conferma di quanto detto, è questo il periodo in cui Rousseau, considerato il padre della pedagogia moderna e dei diritti dell’infanzia, pubblica l’*Emilio*, e malgrado in quest’opera venga esaltata l’educazione infantile, questa deve sottostare a precise indicazioni:

«Nel libro I dell’*Emilio*, esplicitando le caratteristiche ideali per la buona riuscita dell’intervento educativo, Rousseau [ndr] precisa che il suo allievo sarebbe dovuto essere un maschio piuttosto che una femmina, un francese piuttosto che un lappone o un “negro”, un nobile piuttosto che un povero e soprattutto in perfetta salute, poiché se malato la sua educazione sarebbe stata un’inutile perdita di tempo per gli altri»³¹.

Itard, che a quel tempo lavorava come medico all’Istituto dei Sordomuti, contravvenendo alle dichiarazioni di Philippe Pinel, luminaire dalla psichiatria francese che aveva decretato l’ineducabilità del giovane selvaggio, diagnosticandogli lo stato di “idiozia”, ritenne che le condotte antisociali del ragazzo e il grave ritardo nelle funzioni mentali e sensoriali che lo stesso manifestava, fossero dovute alla mancanza di cure educative, all’abbandono e alla solitudine che aveva condizionato la vita del ragazzo fino a quel momento. Itard si rese conto dell’inefficacia dei soli interventi medici, decidendo di applicare quella da lui definita “terapia morale” (avvalendosi in questo caso anche dell’aiuto della sua governante Madame Guerin) e precorrendo, in questo modo, quello che verrà poi proposto quasi

³⁰ L’Aveyron è un dipartimento francese della regione Occitania, situato nella Francia meridionale. È una zona caratterizzata dalla presenza numerosa di boschi, non sempre facili da attraversare.

³¹ A. MURA, *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee*, op. cit., p. 25.

tre secoli dopo (2001) dalla Classificazione Internazionale dell'OMS, ovvero l'intersezione tra due paradigmi di ricerca e intervento, quello *medico* e quello *sociale*:

«[...] con Itard il problema della recuperabilità dell'handicappato trova connessione interdisciplinare, quando l'esigenza terapeutica, scaturita dall'ambito della scienza medico-sperimentale, rivela l'intima relazione tra *problema terapeutico* e *problema educativo*, scoprendo la possibilità del recupero e dell'inserimento sociale del soggetto svantaggiato»³².

Quella di Itard, è la prima esperienza terapeutico-assistenziale ed educativa, condotta intenzionalmente, che coinvolge le istituzioni (in questo caso il Ministero degli Interni francese) e che mostra organicità di intervento. Itard è il primo che rifiuta il concetto di irrecuperabilità e raccoglie la sfida pedagogica di una educazione, formazione e realizzazione dell'essere umano, qualunque sia la sua condizione.

Come si è potuto osservare, sono state soprattutto le disabilità sensoriali ad aver suscitato l'interesse degli studiosi, anche perché meno disorientanti rispetto a quelle intellettive³³. Nel Medioevo i rari tentativi di presa in carico di queste disabilità, sono soprattutto di tipo filantropico, non ancora educativo, come ad esempio l'Ospizio degli Incurabili, fondato a Parigi nel 1632 e destinato ad accogliere (ma non a rieducare) idioti, insufficienti mentali lievi, ciechi e paralitici³⁴.

È Philippe Pinel, psichiatra francese vissuto tra il 1745 e il 1826, ad aver considerato il malato mentale sotto una diversa prospettiva, separandolo dalle altre figure di emarginati. Pinel, sempre all'interno del

³² P. GASPARI, *Prete e filantropi, mentori e terapeuti: pionieri di una nuova professionalità educativa*, in A. Mura, *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee*, op. cit., p. 29.

³³ T. ZAPPATERRA, *I Prodromi. Alle origini della Pedagogia speciale ante litteram*, op. cit., p. 173.

³⁴ *Ivi*, p. 174.

meccanismo di istituzionalizzazione dei malati mentali (almeno nella fase iniziale del processo di rieducazione), applicò il cosiddetto “trattamento morale”, ottenuto coniugando la terapia e la custodia dei malati mentali con il lavoro. In pratica si trattava di organizzare l’attività fisica e quella intellettuale attraverso regole esterne che ricostruissero e riordinassero il caos interno³⁵. Un altro medico e pedagogista francese, Edouard Séguin (1812-1880), prendendo spunto dall’esperienza condotta da Itard, si occupò della rieducazione degli “idioti”, da lui considerati come portatori di *singolarità*. Proprio perché esperto di pedagogia sul versante della rieducazione nelle situazioni di svantaggio, Séguin viene considerato uno dei padri della pedagogia speciale.

L’applicazione del metodo di Séguin diede impulso alla nascita di numerosi istituti, soprattutto negli Stati Uniti; l’Europa, ma soprattutto l’Italia, registravano un notevole ritardo in questa direzione, in quanto lo studio degli anormali psichici aveva perlopiù tradizione filosofica piuttosto che medica. Alla fine dell’Ottocento, un articolo di Enrico Morselli, psichiatra italiano, che sottolineava questo ritardo nel panorama europeo, ma soprattutto italiano, favorì l’apertura dei primi due istituti italiani per frenastenici: in questo modo vennero poste le basi per l’opera di Maria Montessori il cui interesse di ricerca prevalente fu quello di spostare l’attenzione dalla disabilità mentale all’educazione dei bambini che vivevano in condizioni di degrado culturale e svantaggio economico-sociale. La studiosa fu promotrice della *pedagogia emendatrice*³⁶, ovvero

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ A. MURA, *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee, op. cit.*, p. 55.

di quella disciplina in cui si realizza il diritto di tutti i bambini ad essere educati, soprattutto di quelli a rischio di degenerazione, in quanto abbandonati, poveri o ammalati. In pratica, Maria Montessori affermò la necessità di un programma educativo che fosse governato dalle conoscenze della scienza medica: a questo proposito, nel Convegno Pedagogico di Napoli del 1901, oltre a sostenere la necessità di formare insegnanti specializzati delle scuole elementari, grazie all'istituzione di corsi di livello universitario, chiese che i bambini affetti da speciali caratteri degenerativi venissero posti sotto la tutela educativa dello Stato, attraverso l'istituzione di classi aggiunte nelle scuole elementari o la creazione di speciali istituti medico-pedagogici, per i soggetti più gravi³⁷. La pedagogia di Maria Montessori si fonda sul principio della libertà dell'allievo che attraverso l'educazione sensoriale, modifica la coscienza per risvegliarla e ravvivare i suoi rapporti con l'ambiente esterno, armonizzando l'intelletto con la realtà esteriore. In questo, l'insegnante costituisce il collegamento tra il bambino e l'ambiente predisposto per la sua attività. Nel metodo montessoriano assumono, dunque, fondamentale importanza l'ambiente, i materiali e la vigilanza attiva degli insegnanti che aiutano comunque il bambino a fare da solo. A supporto del metodo elaborato da Maria Montessori, si aggiungono le tesi di Sante De Sanctis e Giuseppe Montesano (collaboratori della Montessori), i quali sostengono che l'educabilità dei minorati psichici passa

Spunto alla elaborazione ed affermazione di questa nuova pedagogia fu l'assassinio della principessa Elisabetta d'Austria, avvenuto pochi giorni prima del primo Convegno Pedagogico Nazionale, ad opera di un italiano.

³⁷ *Ibidem*.

attraverso la valorizzazione delle loro potenzialità e la metodologia integrata dell'intervento medico-psico-pedagogico³⁸.

La pedagogia speciale registra un brusco rallentamento nell'elaborazione e sviluppo della propria epistemologia durante il periodo fascista, quando la disabilità viene intesa come malattia e all'educazione e inserimento scolastico viene sostituito il principio della medicalizzazione: i soggetti con disabilità vengono strappati alle famiglie, esclusi dal contesto scolastico e rinchiusi in istituti riabilitativi. E' sempre in questo periodo che vengono istituite le classi differenziali nelle scuole elementari, volute dalla Riforma Gentile (1923) per gli alunni con anomalie di sviluppo³⁹. Dieci anni dopo nascono le scuole speciali per affetti da malattie contagiose, fanciulli definiti "anormali" e minorati fisici.

Il riscatto sociale per le persone con disabilità arriva con la Carta Costituzionale della Repubblica Italiana che con gli articoli 2, 3, 34 e 38 afferma l'uguaglianza e il diritto allo studio per tutti i cittadini, definendo i compiti dello Stato nel rimuovere ogni tipo di ostacolo che non consenta al cittadino la sua piena affermazione. Nel 1947 il Ministero della Pubblica Istruzione, con la CM n. 6676/87⁴⁰ definisce la metodologia per costituire le classi differenziali, ma occorrerà aspettare il 1968, almeno in Italia, per iniziare a considerare la diversità come risorsa da riconoscere e integrare socialmente secondo quanto stabilito dai principi di uguaglianza sociale

³⁸ http://www.treccani.it/enciclopedia/maria-montessori_%28Dizionario_Biografico%29, 15 ottobre 2019.

³⁹ S. SANTAMAITA, *Storia della scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010, p. 95.

⁴⁰ <http://www.handylex.org/stato.shtml>, 15 ottobre 2019.

affermati nella Costituzione, con l'obiettivo di recuperare la dignità delle persone con disabilità e favorire il loro inserimento nella scuola e nel mondo del lavoro.

1.2 L'integrazione scolastica delle persone con disabilità

L'inserimento degli alunni disabili nella scuola pubblica italiana rappresenta una tappa di notevole importanza e di autentica democrazia. Tale inserimento avviene negli anni Settanta, periodo in cui la scuola è tacciata di autoritarismo, di discriminazione e di eccessiva selezione. In questo contesto socioculturale alquanto particolare, la produzione di normativa dedicata alla disabilità è frutto di convinzioni largamente condivise che si allontanano dalle concezioni del passato e mirano ad una legittimazione dell'ingresso delle persone con disabilità nel sistema educativo istituzionalizzato.

A dare avvio al lungo percorso per il pieno riconoscimento del diritto all'integrazione scolastica delle persone con disabilità è la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948. Dall'esperienza della *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* viene emanato, nel 1966, il *Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali*, che all'art. 13 riconosceva

«il diritto di ogni individuo all'istruzione che deve mirare al pieno sviluppo della personalità umana e del senso della sua dignità e rafforzare il rispetto per i diritti dell'uomo e le libertà fondamentali. L'istruzione primaria deve essere obbligatoria e accessibile a tutti»⁴¹.

Il documento che però fa esplicito riferimento al diritto all'istruzione delle persone con disabilità è la *Dichiarazione dei diritti dei Portatori di Handicap* approvata dall'Assemblea Generale dell'ONU il 9 dicembre

⁴¹ <https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/19660259/201503130000/0.103.1.pdf>, 15 ottobre 2019.

1975⁴². Con questo documento si chiedeva che venissero intraprese azioni, su piano nazionale ed internazionale, affinché tale Dichiarazione costituisse una base ed un riferimento comuni per la protezione dei diritti delle persone con disabilità.

In Italia, già un primo tentativo di abbattimento delle barriere socioculturali si era avuto, in Italia, con don Lorenzo Milani che, nella sua “*Lettera ad una professoressa*” del 1967, insieme con i suoi ragazzi della scuola di Barbiana, denunciava il sistema scolastico e il metodo didattico che favoriva l’istruzione delle classi più ricche⁴³. Nel clima di contestazione, caratteristico di quegli anni, le scuole speciali sono definite luoghi di emarginazione e segregazione, mentre la ricerca psicologica inizia a concentrarsi meno sulle caratteristiche invalidanti del *soggetto* (caratteristiche personali, minorazioni da ridurre) e maggiormente sull’*ambiente* (qualità delle sollecitazioni, sviluppo delle potenzialità). È questo il periodo caratterizzato dalla logica dell’inserimento che sostituisce i precedenti periodi dell’esclusione, in atto almeno fino agli anni Settanta, in concomitanza con il periodo della medicalizzazione in cui si faceva spesso ricorso agli specialisti per la cura e il recupero dei soggetti con disabilità.

L’inserimento degli alunni disabili nelle classi comuni avviene con la L. 30 marzo 1971 n.118:

«...l’istruzione dell’obbligo [degli alunni in situazione di handicap] deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvo i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto

⁴² https://www.edscuola.it/archivio/handicap/onu_dirittih_75.htm, 15 ottobre 2019.

⁴³ L. MILANI, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali»⁴⁴.

Documenti importanti sono anche i Decreti Delegati del 1974 (nn. 416, 419 e 417)⁴⁵ che parlano di integrazione scolastica nella scuola di tutti e la Relazione Falcucci del 1975 con cui, nel sottolineare la carenza della Legge 30 marzo 1971 n.118, si dà avvio ad una reale integrazione scolastica degli alunni diversamente abili. Considerato la “*magna charta*” dell’integrazione scolastica, il documento della Commissione Falcucci afferma che l’inserimento degli alunni handicappati, dalla scuola materna alla scuola media, si può attuare solo attraverso un nuovo modo di fare scuola, legato per altro “*alla preparazione e all’aggiornamento degli insegnanti*”⁴⁶. Pertanto, tale normativa chiama i docenti a delicati compiti di sperimentazione, di ricerca, di aggiornamento, di programmazione.

Il tema stimola interessanti riflessioni e analisi dell’handicap che contribuiscono a delineare un modello italiano di integrazione: uno dei maggiori esperti, Andrea Canevaro, effettua una distinzione tra *deficit* (minorazione o danno irreversibile) e *handicap* (svantaggio conseguente al deficit che la persona vive ogni volta che trova barriere fisiche, architettoniche, sociali o psicologiche)⁴⁷. L’handicap è dunque un fatto relativo e non assoluto, a differenza del deficit, per cui vanno sempre valorizzate le potenzialità dell’alunno disabile e vanno abbattute le barriere che ne impediscono lo sviluppo psico-fisico. Grazie a questi modelli di integrazione comincia a prendere forma un modo nuovo e più consapevole di fare scuola, in cui interventi, percorsi e attività sono pianificati in

⁴⁴ <http://www.handylex.org/stato/shtml>, 15 ottobre 2019.

⁴⁵ http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr416_74.html, 15 ottobre 2019.

⁴⁶ <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci/html>, 15 ottobre 2019.

⁴⁷ <http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/c/canevaro.htm>, 15 ottobre 2019.

funzione degli obiettivi che si intendono raggiungere. Per gli alunni con disabilità, in particolare, vengono programmate attività integrative, anche a carattere interdisciplinare e, dunque, le attività di sostegno acquisiscono maggiore rilevanza in quanto predisposte e finalizzate al recupero delle difficoltà durante il percorso educativo e didattico.

Degna di nota è la sentenza, subito precettiva, della Corte Costituzionale n. 215 del 3 giugno 1987 (scaturita da un ricorso al Tar del Lazio)⁴⁸, che consente la frequenza della scuola secondaria superiore agli alunni con disabilità e precisa che l'intervento scolastico non può limitarsi alla semplice socializzazione in presenza, ma deve garantire globalmente apprendimenti rapportabili ai percorsi previsti per tutti, sia pure con i necessari adattamenti. Dunque, agli alunni con handicap, l'integrazione giova non solo ai fini della socializzazione ma anche dell'apprendimento. Questa sentenza trova applicazione con la C.M. 22 settembre 1988 n. 262 che afferma la necessità di realizzare una programmazione integrata degli interventi attraverso intese fra scuola, ASL ed Enti locali. Il percorso si completa con la stesura della Legge Quadro n. 104 del 1992 in cui si ribadisce il diritto allo studio e all'istruzione. L'art. 1 della suddetta legge garantisce il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata e promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società⁴⁹. Inoltre devono essere predisposti interventi volti a superare stati di emarginazione e di esclusione sociale della persona handicappata. A tutto questo devono seguire gli strumenti dell'integrazione che sono la programmazione

⁴⁸ <http://www.handylex.org/stato.shtml>, 15 ottobre 2019.

⁴⁹ *Ibidem*.

coordinata dei servizi scolastici, sanitari, socio assistenziali, culturali, ricreativi, sportivi con altre attività sul territorio gestite da enti pubblici o privati; la definizione di accordi di programma tra Enti locali, organi scolastici e/o presidi sanitari locali; la dotazione di attrezzature tecniche e sussidi didattici; l'adeguamento dell'organizzazione e funzionamento degli asili nido dei bambini con disabilità per il recupero, la socializzazione e l'integrazione; l'assegnazione di personale docente specializzato e di operatori ed assistenti specializzati. Dunque, oltre all'integrazione del soggetto diversamente abile si assiste ad una prima vera integrazione degli interventi e delle istituzioni che sono chiamate ad operare in suo favore.

1.3 L'inclusione degli alunni con disabilità nel sistema educativo

Tappa fondamentale nello sviluppo del processo di inclusione delle persone con disabilità è la *Dichiarazione di Salamanca*⁵⁰ (UNESCO⁵¹ 1994) in cui si comincia a parlare di educazione inclusiva e di inclusione in un contesto internazionale. Nel documento⁵² che può essere considerato il manifesto della scuola inclusiva, si esortano i governi ad adottare politiche ed emanare leggi basate sul principio dell'educazione inclusiva, accogliendo tutti i bambini in scuole normali da organizzare secondo il modello dell'*Inclusive Education*. Tale modello prevede che i sistemi educativi sviluppino una pedagogia centrata sulle esigenze del singolo, quindi anche di chi appartiene a minoranze etniche e linguistiche o presenta disabilità, difficoltà o disturbi di apprendimento: le scuole normali che assumono questo orientamento di integrazione, costituiscono il modo più efficace per combattere i comportamenti discriminatori, creando delle comunità accoglienti, costruendo una società di integrazione e raggiungendo l'obiettivo di un'educazione per tutti.

L'integrazione e l'inclusione delle persone con disabilità ha fatto ulteriori passi avanti a livello internazionale con altri importanti documenti come le *Conclusioni del Consiglio e dei Ministri dell'Istruzione degli Stati*

⁵⁰ http://unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.pdf, 15 ottobre 2019.

⁵¹ UNESCO: *Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)*; è un'agenzia specializzata delle Nazioni Unite ed è stata fondata nel 1945 con la ratifica di 20 Stati.

⁵² La Dichiarazione di Salamanca fa seguito ad una importante legge, nata dall'impulso all'inclusione durante gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso quando, negli Stati Uniti, venne approvata l'*Education for All Handicapped Children Act (1975)*. Successivamente, nel luglio del 1994, i rappresentanti di 92 Paesi e di 25 organizzazioni internazionali si incontrarono a Salamanca, Spagna, pervenendo a un accordo, noto come Dichiarazione di Salamanca, che per la prima volta dimostrava un impegno internazionale verso l'educazione inclusiva.

membri del 14 maggio 1987, conclusioni in cui si è stabilito l'adozione di un programma di collaborazione europea sull'integrazione dei portatori di handicap in ambito scolastico. Sulla stessa linea si pongono la Risoluzione del Consiglio e dei Ministri dell'Istruzione dei Paesi membri del 31 maggio 1990 e la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità⁵³ del 13 dicembre 2006, ratificata dal Parlamento italiano e resa esecutiva con la Legge 18/2009, che ha vincolato l'Italia al mantenimento di determinati parametri condivisi intenzionalmente.

Occorre sottolineare che è quasi impossibile fornire una definizione univoca del concetto di inclusione, accettata e condivisa all'interno degli Stati Membri dell'Agencia Europea: questo avviene a causa delle differenti politiche educative, del diverso sviluppo storico e culturale di ciascun paese, dei differenti sistemi legislativi in vigore ed infine nella constatazione che diversi paesi utilizzano linguaggi diversi e differenti strumenti di identificazione e classificazione degli alunni disabili. Pertanto negli Stati Membri dell'Agencia Europea in cui sopravvivono le scuole speciali, si usa il termine "inclusione" facendo riferimento al processo politico e culturale che favorisce l'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali nella scuola normale; in quei paesi invece in cui il processo di integrazione è già avvenuto oppure è in corso, inclusione fa riferimento principalmente al processo di modificazione dei curricula, dei

⁵³ La Convenzione è stata adottata dall'assemblea generale delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006, è entrata in vigore sul piano internazionale il 3 maggio 2008 ed è stata ratificata anche dall'Unione Europea il 23 dicembre 2010, <https://www.un.org/development/desa/disabilities/>, 15 ottobre 2019.

processi valutativi e pedagogici necessari a garantire l'effettivo apprendimento di tutti gli alunni che incontrano difficoltà (vedi Italia)⁵⁴.

Un'ulteriore interpretazione del principio di inclusione è quella che emerge dagli studi condotti dalla *European Agency for Development in Special Needs Education*⁵⁵, un'organizzazione indipendente sostenuta dalla Commissione Europea e dai Ministeri dell'Istruzione dei vari Stati Membri che si occupa di favorire il dialogo ed il confronto sulle politiche e sulle pratiche educative per l'istruzione degli alunni con bisogni educativi speciali a livello europeo. L'Agenzia Europea non possiede una voce propria, ma nei molti rapporti e nei documenti pubblicati appare evidente come l'interpretazione dominante sia quella che l'inclusione faccia principalmente riferimento ad un gruppo specifico di alunni, quelli cioè con "bisogni educativi speciali" e alle battaglie, soprattutto legislative, che vengono combattute per favorire la loro educazione in contesti scolastici ordinari⁵⁶.

In tema di istruzione e formazione delle persone con disabilità si è inoltre espressa la comunicazione della Commissione Europea al Parlamento Europeo del 15 novembre 2010 intitolata *Strategia europea sulla disabilità 2010-2020: un rinnovato impegno per un'Europa senza barriere*⁵⁷.

La pubblicazione delle Linee Guida per l'Inclusione, avvenuta nel 2009, ha visto un avvicinamento dell'UNESCO alla posizione cosiddetta "radicale" dell'interpretazione di inclusione (che ha nell'*Index for*

⁵⁴ *Ivi*, p. 73.

⁵⁵ R. MEDEGHINI, *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*, op. cit., p. 71.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ <https://www.european-agency.org/>, 15 ottobre 2019.

*Inclusion*⁵⁸ lo strumento fondamentale per la realizzazione pratica di principi teorici inclusivi), definendo l'inclusione come un processo che mira a trasformare i sistemi educativi al fine di fornire un'educazione di qualità a tutti i discenti in modo che questi possano sviluppare al massimo il loro potenziale di apprendimento. L'inclusione, pertanto, deve sforzarsi di assicurare non soltanto l'accesso alla scuola normale, ma anche e soprattutto il successo formativo per tutti gli alunni. In breve, l'UNESCO definisce l'inclusione come un diritto umano e principio basilare per la creazione di una società più giusta ed equa.

Infine una barriera all'implementazione di un'efficace educazione inclusiva è costituita anche da sistemi educativi inclusivi⁵⁹ orientati alla

⁵⁸ *L'Index for Inclusion* è un testo di TONY BOOTH e MEL AINSCOW, pubblicato per la prima volta nel [Regno Unito](#) nel 2000, ideato dal *Centre for Studies on Inclusive Education* per promuovere l'[inclusione](#) nella [scuola](#) previa autoanalisi di tutti i suoi aspetti. Esso propone un percorso di progettazione della realtà scolastica secondo un'ottica partecipativa, attraverso il coinvolgimento di alunni, insegnanti, genitori, dirigenti, amministratori e membri della comunità locale. *L'Index* è stato utilizzato nella presente ricerca per misurare il grado di inclusione delle istituzioni scolastiche in cui è stata effettuata la sperimentazione. In particolare, è stato fatto riferimento alla traduzione a cura di FABIO DOVIGO e pubblicata dalla Carocci Faber Editore nel 2014. Per maggiori approfondimenti sull'utilizzo dell'*Index for Inclusion* nel presente lavoro, si vedano i Capp. IV e V.

⁵⁹ Occorre qui fare riferimento ai principali modelli interpretativi di disabilità:

modello individuale (o medico), che tende a considerare la disabilità come un problema dell'individuo, causato da una condizione patologica e che richiede un intervento specifico da parte di professionisti;

modello sociale, che ha preso avvio con i movimenti attivisti dei Paesi anglosassoni (si veda Oliver, 2001), e che si oppone alla visione della disabilità come deficit individuale per concentrare l'attenzione sul ruolo disabilitante esercitato dalle barriere sociali. Da questi movimenti prendono avvio i Disability Studies;

modello ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, OMS, 2001), che si pone come anello di congiunzione fra i due precedenti modelli, ed è caratterizzato da un approccio bio-psico-sociale che considera, alla base del funzionamento di ogni individuo, i fattori personali (funzioni e strutture corporee e quelli ambientali, che includono il contesto fisico e sociale e l'impatto dei comportamenti di ognuno);

modello delle capacità (capability approach), formulato dall'economista e filosofo Amartya Sen a metà degli anni Ottanta, il cui concetto di riferimento è rappresentato da un'idea di qualità della vita, di benessere che dipende dalla capacità di trasformare le disponibilità che ogni individuo ha,

valutazione standard o improntati al modello medico piuttosto che a quello bio-psico-sociale⁶⁰, la persistenza di convinzioni conservatrici negli insegnanti e la loro mancanza di competenze specifiche, da addebitare essenzialmente ad una formazione professionale carente, il fatto che l'inclusione non venga supportata da un'adeguata educazione nella comunità e nelle stesse scuole. Oltre a tutto questo, tra le cause di questa situazione ci sono ragioni storiche che hanno determinato una maggiore o minore apertura nei confronti dell'inclusione.

Nonostante il notevole impegno legislativo per favorire l'inclusione, questa si presenta ancora molto lontana dai traguardi prefissati. Tale

in concrete realizzazioni e risultati effettivamente conseguiti, avendo dunque la libertà di poter usufruire di queste disponibilità; dunque, non c'è un adeguamento alla "normalità", quanto piuttosto l'ampliamento delle possibilità di scelta per l'individuo.

L. COTTINI, *Quale insegnante di sostegno per una inclusione scolastica di qualità?*, in D. IANES, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento 2014, Edizioni Centro Studi Erickson S.P.A., pp. 158-161.

⁶⁰ In Inghilterra si costituì negli anni '70 la "Disabled People's International" (DPI), cui corrispose negli anni '80 in America la "Society for Disability Studies" (SDS). La DPI diede luogo alla creazione dell'UPIAS ("Union of the Physically Impaired Against Segregation") che nel 1976 elaborò un proprio modello del disablement, ormai noto a livello internazionale come "modello sociale della disabilità" in netta contrapposizione con quello che loro stessi definirono "modello medico della disabilità". Secondo quest'ultimo alcune persone che hanno delle menomazioni funzionali e strutturali sarebbero esautorate e relegate a ruoli secondari all'interno della società sulla base di decisioni mediche e sanitarie che influiscono su tutti gli aspetti della loro vita. Per combattere questo modo tradizionale di operare contro le persone che hanno delle limitazioni funzionali e strutturali, i membri dell'UPIAS elaborarono un modello concettuale a due livelli, composto da menomazione e disabilità. Pubblicarono questo modello mediante un documento ufficiale dal titolo "Fundamental Principles of Disability", nel quale definirono il processo del *disablement* attribuendo una grossa responsabilità alla società che "rende disabili le persone che hanno delle menomazioni.... La disabilità è qualcosa che viene imposta sulle nostre menomazioni mediante il modo in cui noi siamo isolati ed esclusi, in una maniera non necessaria, dalla piena partecipazione alla società" (UPIAS, 1976, pag.3). Essi quindi definirono la menomazione come "limitazioni funzionali fisiche, mentali e sensoriali nell'individuo" e la disabilità come "limitazione o perdita della possibilità di prendere parte alla normale vita della comunità ad un livello uguale agli altri, tale limitazione o perdita è dovuta alle barriere fisiche e sociali" (UPIAS, 1976 pag. 14). Per ulteriori approfondimenti: S. D'ALESSIO, G. VADALÀ, A. MARRA, *Editoriale, Italian Journal of Disability Studies*, Rivista Italiana di Studi sulla Disabilità, <http://www.anffaslombardia.it/contbol.php?cod=476&est=pdf>, 15 ottobre 2019.

fallimento, per l'UNESCO, è da ricondurre a molteplici cause: la debole volontà politica, le risorse finanziarie insufficienti e un uso inefficiente di quelle disponibili, il peso del debito, la scarsa attenzione alle esigenze di apprendimento dei poveri e degli esclusi. In molte parti del mondo la povertà e l'emarginazione sono ancora le principali cause di esclusione. Pertanto una maggiore attenzione deve essere rivolta sia ai molti ancora esclusi, sia ai tanti bambini e ragazzi che frequentano la scuola, ma che sono esclusi dall'apprendimento, che non completano il ciclo di istruzione primaria o che non ricevono un'istruzione qualitativamente valida. La realizzazione dell'educazione inclusiva ancora oggi, comunque, incontra numerose difficoltà dovute a diversi fattori quali classi numerose, mancanza di servizi a supporto dell'inclusione, metodi didattici rigidi, e in alcuni Paesi, mancanza di politiche nazionali.

1.4 L'insegnante specializzato nel sistema educativo italiano

Oggi i docenti specializzati fanno parte integrante dell'organico di ciascuna istituzione scolastica e assumono, con i docenti curricolari, la contitolarità della classe. Prima degli anni Settanta del secolo scorso, figure professionali assimilabili ai contemporanei docenti di sostegno operavano nelle scuole speciali e nelle classi differenziali; il T.U. n. 577 del 1928, *sull'istruzione elementare e post elementare*, vietava di nominare insegnanti per fanciulli ciechi o sordomuti che fossero sprovvisti di titolo di specializzazione, rilasciato in scuole istituite appositamente. Sempre nel 1928, un altro dettato normativo, il Regio Decreto 1297, ribadiva la fondamentale necessità di una formazione iniziale degli insegnanti, allora definiti "speciali", destinati all'insegnamento dei "fanciulli anormali", insegnanti che operavano nelle scuole ortofreniche o in enti speciali o istituti superiori posti in essere con l'approvazione del Ministero. In seguito, l'O.M. n. 315 del 1963 definiva i *Corsi per gli insegnanti elementari sulla fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico del fanciullo*, corsi questi che dovevano avere durata biennale⁶¹.

Contenuti innovativi sui principi, sul metodo e sulle risorse da impegnare sono espressi, nel 1975, nella *Relazione finale* della Commissione di studio presieduta dalla senatrice Franca Falcucci. Tale Relazione, frutto di una nuova cultura pedagogica, individua le strategie per consentire la piena integrazione di tutti gli alunni disabili, ad eccezione di quelli gravi, nella scuola ordinaria. La prima traduzione normativa di

⁶¹ F. MAGNI, *Dall'integrazione all'inclusione. Il nuovo profilo del docente di sostegno*, Roma 2018, Edizioni Studium, pp. 61-63.

quanto contenuto nella Relazione Falcucci si ha con la C.M. n. 227 dell'8 agosto 1975; in essa, pur tenendo conto della complessità e della gravità dei problemi di natura strutturale ed organizzativa, vengono dettate misure e modalità organizzative destinate a facilitare , seppur in modo sperimentale e in un numero di classi limitate, l'ingresso degli alunni con deficit nelle classi comuni⁶².

Il D.P.R. 970 del 1975 cambia la prospettiva di intervento degli insegnanti di sostegno che devono operare, a questo punto, nelle scuole comuni; fondamentale è la Legge 517 del 1977 che, pur non essendo stata emanata esclusivamente come dettato normativo in termini di integrazione scolastica degli alunni con disabilità, esplicita come garantire l'integrazione nella scuola di questi studenti, individuando i servizi, le modalità di programmazione e di intervento atte a consentirne l'accoglienza. L'integrazione degli alunni disabili dalle classi speciali e differenziali alle classi comuni, fissata dalla Legge 517/77, evidenzia in modo chiaro, però, l'impreparazione metodologico-didattica dei docenti: il Ministero della Pubblica Istruzione, attraverso il D.M. 3 giugno 1977, approva, perciò, i programmi dei corsi di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo. La Legge 517 prevede, dunque, insegnanti in possesso del titolo di specializzazione per la scuola elementare, e insegnanti di ruolo, in possesso di particolari titoli di specializzazione, per la scuola media, che però facessero richiesta di essere inseriti in classi in cui fosse presente un alunno portatore di handicap. Per ottemperare a tali previsioni normative, non chiaramente esplicitate (ad esempio, in merito alla richiesta volontaria da parte dei docenti e senza alcun incentivo economico per insegnare agli

⁶² A. MURA, *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee*, op. cit., pp. 71-72.

alunni in difficoltà), vennero emesse la C.M. 169 del 21 luglio 1978 e la C.M. 178 del 31 luglio 1978, entrambe applicative della legge 517/1977, che meglio chiarivano le modalità di reperimento delle figure specializzate, in attesa dell'attuazione dei corsi biennali di specializzazione. È da evidenziare che la L. 517, pur facendo riferimento ai concetti di "integrazione sociale", nonché a "forme particolari di sostegno", non parlava ufficialmente di "insegnante di sostegno", dicitura che verrà poi formalizzata nella C.M. 199 del 1979, circolare che introdurrà anche la necessità di un coinvolgimento degli insegnanti di sostegno nella programmazione educativa, nonché una loro partecipazione, a pari titolo, alla elaborazione ed alla verifica delle attività di competenza dei consigli di classe e dei collegi dei docenti⁶³.

Un nuovo dettato normativo, la C.M. n. 14 del 1983, ridefinisce il percorso formativo dei docenti di sostegno, affidando l'organizzazione e la gestione dei corsi di specializzazione ai provveditorati agli studi e articolandoli in tre indirizzi, handicappati psicofisici, non vedenti e non udenti, e favorendo la frequenza di detti corsi, attraverso forme di esonero, anche a docenti di ruolo successivamente ai docenti interessati all'insegnamento agli alunni con disabilità; il D.M. 24 aprile 1986 ha dato poi la possibilità di conseguire titoli caratterizzati da un'impostazione polivalente, con la finalità di mettere nelle condizioni ciascun docente specializzato di poter lavorare con qualsiasi tipologia di handicap. Nel frattempo gli insegnanti già specializzati in possesso di titoli monovalenti,

⁶³ F. MAGNI, *Dall'integrazione all'inclusione. Il nuovo profilo del docente di sostegno*, op. cit., pag. 64.

potevano riconvertire il proprio titolo in specializzazione polivalente, ai sensi dell'O.M. n. 194/1986.

Con la Legge 104/1992, l'insegnante di sostegno diventa finalmente contitolare delle sezioni e delle classi in cui opera e partecipa alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi docenti⁶⁴. Dunque, l'insegnante di sostegno non viene assegnato ad un particolare alunno ma è presente in classe unitamente al docente curricolare. Anche se più volte sottolineata l'importanza del percorso formativo dei docenti specializzati, permane la possibilità dell'utilizzazione su posti di sostegno per docenti privi di titoli di specializzazione qualora manchino docenti di ruolo e non di ruolo in possesso dei suddetti titoli.

Negli ultimi anni l'iter formativo per i docenti specializzati è stato delineato dal D.M. 249/2010, attraverso la frequenza di corsi annuali a numero programmato organizzati dalle università. Con la Legge 107/2015, il riferimento per gli insegnanti di sostegno della scuola dell'infanzia e della scuola primaria è il D. Lgs. n. 66/2016, attuativo della Legge 107, che prevede una riforma dei corsi di specializzazione per le attività di sostegno. I docenti della scuola secondaria, invece fanno riferimento a quanto contenuto nel D. Lgs. 59/2016, anch'esso attuativo della Legge 107.

In definitiva, l'iter normativo relativo all'inclusione degli alunni con disabilità, si identifica con un'organizzazione ideale del sostegno attraverso la corresponsabilità, la collaborazione e l'aiuto reciproco già a partire dalla

⁶⁴ Legge 5 febbraio 1992, n. 104, "*Legge-quadro per l'assistenza. L'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*". Qui, in particolare, è stato riportato quanto contenuto nel comma 6 dell'art. 13, <http://www.handylex.org>, 15 ottobre 2019.

L. 118/1971, passando per la Relazione Falcucci del 1975 e approdando alla L. 517 del 1977. La scuola, dunque, deve garantire una piena integrazione di tutti gli alunni e l'insegnante di sostegno rappresenta una risorsa non solo per il ragazzo con disabilità, ma per l'intera classe⁶⁵. In particolare, le Linee Guida del 2009 esprimono il concetto di una visione sistemica dell'insegnante per le attività di sostegno alla classe in quanto egli, oltre a intervenire sulla base di una preparazione specifica, nelle ore in classe collabora con l'insegnante curricolare e con il Consiglio di Classe affinché l'iter formativo dell'alunno possa continuare in sua assenza⁶⁶.

Nel luglio del 2011 vengono pubblicate le *Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni con Disturbo Specifico di Apprendimento*: il documento, allegato al D.M. n. 5669 applicativo della L. 170/2010, offre una serie rilevante di indicazioni metodologiche e didattiche atte ad assicurare un intervento efficace nei confronti degli alunni con dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia, nelle diverse fasi evolutive. Le indicazioni metodologiche vanno verso una evoluzione della didattica e della metodologia che diventa occasione di miglioramento generalizzato per tutti gli alunni. Anche la Direttiva del 27 dicembre 2012 si muove in questa direzione: in ciascuna classe, infatti, vi è la presenza di alunni che richiedono una speciale attenzione per diverse ragioni, le quali non possono essere ricondotte alla presenza esplicita di deficit certificati ai sensi della L. 104/1992. La Direttiva MIUR del 2012 richiama la scuola all'assunzione di una forte responsabilità di presa in carico degli alunni che si trovano

⁶⁵ F. MAGNI, *Dall'integrazione all'inclusione. Il nuovo profilo del docente di sostegno*, op. cit., pag. 67.

⁶⁶ Linee guida ministeriale per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, <http://www.edscuola.it>, 15 ottobre 2019.

temporaneamente o permanentemente in una situazione di svantaggio, indicando una serie di misure di intervento, al fine di assicurare percorsi di formazione adeguati ed efficaci per promuovere il successo formativo di ciascuno.

Qualche tempo fa è stata avanzata la Proposta di Legge C-2444, *Norme per migliorare la qualità dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali*, presentata dalle Associazioni FISH (Federazione Italiana per il Superamento dell'Handicap) e FAND (Federazione tra le Associazioni Nazionali di Persone con Disabilità) e sostenuta da un gruppo di docenti universitari i quali affermano la necessità di non separare la formazione dei docenti di sostegno rispetto ai loro colleghi curricolari: secondo Dario Ianes, convinto sostenitore di questa proposta, separare la formazione universitaria e la carriera professionale degli insegnanti di sostegno da quella dei colleghi curricolari porta a un aumento dei meccanismi di delega e deresponsabilizzazione, con conseguente ripercussione negativa a danno di una piena integrazione scolastica⁶⁷. A questa proposta ha fatto seguito un vivace dibattito che ha visto coinvolti numerosi rappresentanti del mondo accademico e delle associazioni interessate; per contro, pur sottolineando le innegabili criticità che inibiscono l'affermarsi di reali prassi inclusive, molti sostengono

«a) la necessità di una qualche figura di sistema, in grado di assolvere a una sorta di ruolo *pivotale* per la concreta attivazione e regolazione della rete di sostegno a supporto delle politiche inclusive;

⁶⁷ D. IANES, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Trento 2015, Edizioni Centro Studi Erickson, pp. 7-8.

b) l'esigenza di poter contare sia su un ampio bagaglio di competenze di didattica inclusiva, trasversali a tutto il corpo insegnante, sia su conoscenze e competenze didattiche speciali, le quali sono invece una componente specifica della professionalità dell'insegnante specializzato per il sostegno»⁶⁸.

Secondo Lucio Cottini occorre ripensare sia la formazione iniziale e quella in servizio di tutti i docenti sui temi della pedagogia e della didattica inclusiva, sia l'organizzazione strutturale che andrebbe modificata non assegnando più i docenti di sostegno in base al numero di certificazioni sanitarie degli alunni con disabilità, ma garantendo una migliore distribuzione delle risorse in base ai bisogni di sostegno e della progettualità della scuola attraverso un approccio integrato fra l'istituzione educativa, le famiglie, i servizi specialistici e territoriali. Inoltre, le nomine dei docenti specializzati dovrebbero avere durata pluriennale per garantire la necessaria continuità, sia per il sostegno ai singoli allievi che per l'espletamento della funzione pivotale di sistema⁶⁹.

Quello che è necessario, comunque, ribadire è la centralità del processo inclusivo all'interno del sistema educativo: in particolare, il docente specializzato si pone come promotore della socializzazione della persona, consentendole di avere un futuro, poiché, come afferma la sentenza n. 2023/2017 del Consiglio di Stato⁷⁰, ciascuna istituzione scolastica, avvalendosi dei docenti di sostegno, deve elaborare un progetto di vita per ogni singolo alunno con disabilità. Ciò che è stato delineato, a

⁶⁸ L. COTTINI, *Quale insegnante di sostegno per una inclusione di qualità?*, in D. IANES, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, op. cit., p. 163.

⁶⁹ *Ivi*, pp. 164-165.

⁷⁰ Il Consiglio di Stato con la [sentenza n° 2023 del 23/3/2017](#) ha confermato una sentenza del TAR Toscana con la quale veniva annullato il provvedimento dell'Amministrazione scolastica che aveva assegnato un numero di ore di sostegno inferiore a quelle proposte dal GLHO nel PEI.

livello normativo in questi ultimi quarant'anni, è l'evoluzione del docente di sostegno verso una condizione di titolarità piena nell'organico funzionale di ciascuna scuola, al pari dei propri colleghi curricolari. I docenti curricolari e quelli specializzati assumono dunque la contitolarità della classe in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e a tutte le attività di verifica richieste nel processo di insegnamento-apprendimento.

Infatti, l'obiettivo e il dovere professionale di realizzare didattica inclusiva e un'integrazione scolastica di qualità sono di pari responsabilità per tutti i docenti, non soltanto per quello di sostegno. In un suo editoriale Lucio Cottini scrive

«Uno sguardo d'insieme, poco attento ai particolari, potrebbe portarci a vedere il processo di integrazione, sviluppato in Italia in circa quarant'anni di esperienze, come derivato da un'adesione completa al modello individuale, attento ai bisogni del singolo, da soddisfare con il ricorso quasi esclusivo a figure dedicate e, spesso, in contesti separati. Vanno indubbiamente in questa direzione alcune procedure che caratterizzano un numero non certo sporadico di situazioni, come la richiesta sempre crescente di insegnanti specializzati e di altro personale dedicato, ai quali delegare il compito educativo riferito a singoli allievi, con deresponsabilizzazione del resto del corpo docente curricolare e la promozione di molte attività didattiche in ambienti diversi dalla classe, anche quando tale separazione non appare giustificata da obiettivi di tipo didattico»⁷¹.

Si tratta di ripensare la scuola alla luce dei numerosi dettati normativi che l'hanno attraversata, e di condurre un'approfondita

⁷¹ L. COTTINI, *Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano*, Editoriale in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II, n. 2, 2014, Pensa Multimedia Editore srl, ISSN 2282-6041 (on line), pp. 10-20, qui p. 13, <https://issuu.com/pensamultimedia/docs/sipes2-14>, 15 ottobre 2019.

riflessione critica sul ruolo degli insegnanti nel processo di cambiamento, delineando modelli educativi e strategie di azione responsabili, e applicabili alle situazioni e ai contesti che la società odierna propone. In definitiva

«In linea con tali approcci, il fattore distintivo dell'agentività è dato dall'intenzionalità, dalla propria percezione di efficacia, dalla capacità di formulare possibilità per l'azione, di considerare attivamente tali opportunità e di esercitare la scelta, coinvolgendo dispositivi simbolici e materiali che influenzano il comportamento umano e che, a loro volta, ne sono influenzati. Quindi, agentività non più come capacità degli attori, bensì come "competenza" acquisibile nel gioco delle interazioni con i contesti a cui, conseguentemente, è attribuito un ruolo fondamentale nel rendere i soggetti competenti o meno nell'esercizio di tale competenza. In questo scenario di reciproche influenze, infatti, la competenza assume una funzione interpretativa rispetto alla dimensione contestuale a cui attribuire senso (Pellerey, 2011), mobilitando la percezione delle proprie capacità, gli atteggiamenti, le credenze[...]»⁷²

⁷² P. AIELLO, *Introduzione*, in M. SIBILIO, P. AIELLO (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, Edises, Napoli 2018, p. 2.

CAPITOLO II
CO-TEACHING E MODELLI DI APPLICAZIONE

2.1 Origini del *co-teaching*

Il *co-teaching*⁷³ nasce nel contesto educativo americano e può essere definito come

«two or more professionals delivering substantive instruction to a diverse or blended group of students in a single physical space»⁷⁴.

Questa pratica viene sviluppata per offrire supporto agli studenti in situazione di disabilità in contesti educativi generali e si configura come pratica in cui due o più insegnanti, uno curricolare e uno di sostegno, *co-progettano (co-planning)*, *co-insegnano (co-instructing)* e *co-valutano (co-assessing)* per un gruppo eterogeneo di studenti all'interno della medesima aula, nella stessa realtà scolastica, con differenti approcci⁷⁵.

Dunque, negli Stati Uniti, nella seconda metà del Novecento, si andò sviluppando, tra i leader del settore educativo, un dibattito sulle pratiche educative e scolastiche più efficaci nell'ambito della *general education*, dibattito che in seguito, anche grazie alla pressione esercitata dai genitori di bambini affetti da ritardi cognitivi, si allargò all'opportunità di non tenere separata l'istruzione speciale da quella generale⁷⁶.

⁷³ Con il termine *co-teaching* si intende il modello di interazione tra co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione, mentre si evita di parlare di co-insegnamento (traduzione italiana di *co-teaching*) che va invece riferito alla pratica didattica in senso stretto, in aula, tra due docenti, con tutta la classe.

⁷⁴ W. MURAWSKI & H. SWANSON, *A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data?*, «Remedial and Special Education», 2001, pp. 258-267, qui p. 258.

⁷⁵ E. GHEDIN, D. AQUARIO E D. DI MASI, *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno VI, n. 11, 2013, Pensa Multimedia Editore srl, Disponibile on line: ISSN 2038-9744, pp. 157-175, qui pag. 160, <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/viewFile/191/179>, 18 ottobre 2019.

⁷⁶ HANSLOVSKY, MOYER, & WAGNER, in *Fostering the Development of High School Co-teaching Teams: Lessons from Two Exemplary Pairs*, 1969, in LINDA J. EDWARD, *A dissertation submitted to the Graduate School of Education Rutgers*, The State University of New Jersey, May 2016, <file:///C:/Users/Utente/Downloads/ETD-2016-7186.pdf>, 18 ottobre 2019.

Questa forte attenzione all'efficacia dei sistemi educativi tradizionali, produsse modelli di insegnamento alternativi tra cui quelli definiti *team-teaching*⁷⁷, in cui un insegnante maggiormente esperto di un dato argomento, teneva una lezione ad un gruppo di cento e più studenti che, al termine della lezione stessa, venivano ripartiti in gruppi e, guidati da altri docenti, erano sollecitati alla discussione, allo svolgimento di compiti e attività ed infine valutati⁷⁸. La novità di tale modello risiedeva nel fatto che più insegnanti, anche se non coinvolti contemporaneamente nella lezione, condividevano responsabilità e carico didattico.

Una variante di questo modello fu quello delle “scuole aperte” che riguardò l'istruzione elementare: un gruppo di cento bambini, collocati in una singola area o “casa”⁷⁹, venivano seguiti da un team di quattro docenti che condividevano la pianificazione ed alcuni insegnamenti.

È tuttavia necessario sottolineare che la spinta decisiva alla nascita di strategie didattiche innovative che favorivano la formazione di gruppi-classe accorpate in base agli argomenti e alla condivisione di risorse e competenze⁸⁰, fu data dalla particolare situazione creatasi nelle scuole americane nei primi anni Sessanta, in seguito al notevole incremento della popolazione scolastica non compensato da un analogo aumento del contingente dei docenti.

⁷⁷ M. FRIEND, L. COOK, D. HURLEY-CHAMBERLAIN E C. SHAMBERGER, *Co-teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*, in *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20:9-27, 2010, Routledge, Taylor & Francis Group, LLC, ISSN: 1047-4412 print/1532-768X online, qui pag. 10,
<https://eric.ed.gov/?id=EJ879670>, 18 ottobre 2019.

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ *Ivi*, p. 13.

⁸⁰ M. FRIEND, L. COOK, D. HURLEY-CHAMBERLAIN E C. SHAMBERGER, *Co-teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*, *op. cit.*, qui pag. 15.

Questa esigenza di rinnovamento è la premessa per le prime sperimentazioni di nuove strategie didattiche volte alla promozione del successo scolastico degli alunni con bisogni educativi speciali. I promotori di tali iniziative furono gli educatori delle scuole speciali che favorirono lo scambio di risorse e conoscenze con docenti di istruzione generale⁸¹, arrivando a creare le prime classi speciali *part-time* all'interno delle scuole speciali⁸².

La spinta all'innovazione si accompagnò ad iniziative legislative: tra il 1965 e il 1985 furono varate una serie di leggi quali la *Elementary and Secondary Education Act* (1965), *Elementary and Secondary Education Amendments* (1968), *Handicapped Children's Early Education Assistance Act* (1968) e *Education for All Handicapped Children Act* (1975). Tra queste, in particolare, la *Education for All Handicapped Children Act* del 1975 si può considerare come il risultato più importante dell'azione promossa da genitori ed educatori speciali che chiedevano un inserimento degli studenti con disabilità nel sistema scolastico accanto agli altri alunni.

Tra la fine degli anni Ottanta e per buona parte degli anni Novanta altre leggi furono varate con l'intento di fornire le scuole di insegnanti altamente qualificati. Di grande importanza in questo ambito è la *Regular Education Initiative* del 1986, grazie alla quale il sistema di istruzione generale si avvaleva del supporto di consulenti specializzati. La legge suscitò reazioni contrastanti: alcuni esponenti della comunità scientifica

⁸¹ A.G. GARVAR & A. PAPANIA, *Team teaching: It works for the student*, 1982, Academy Therapy, 18, 191-196.

⁸² L. DUNN, *Special Education for the Mildly Retarded: Is Much of It Justifiable?*, 1968, «Exceptional Children», 35, 5-22, <http://www.garfield.library.upenn.edu/classics1983/A1983QB29800001.pdf>, 18 ottobre 2019.

espressero parere negativo⁸³, altri come Mille e Villa si dissero convinti che la legge avrebbe contribuito ad accrescere la collaborazione tra gli insegnanti.

Il movimento favorevole al *co-teaching* (ancora definito co-insegnamento) perdurò per tutti gli anni Novanta, accompagnato comunque da numerose critiche espresse da vari esponenti della comunità scientifica statunitense⁸⁴. In effetti, gradualmente, nel corso degli anni Novanta si pervenne ad un tipo di insegnamento in cui i docenti di istruzione generale ed educatori speciali lavoravano nelle stesse classi secondo tre diversi modelli di co-insegnamento: l'istruzione complementare, l'insegnamento di gruppo e l'apprendimento solidale. Nell'istruzione complementare, il docente di istruzione generale era responsabile dell'insegnamento dei contenuti, mentre l'educatore speciale forniva attività di supporto (prendere appunti, assegnare compiti, ecc.); durante l'insegnamento di gruppo invece i due docenti, dopo aver pianificato l'intervento in classe, proponevano la lezione agli studenti alternandosi durante la compresenza; con l'apprendimento solidale, l'insegnante di educazione generale forniva i

⁸³ Gli autori a cui si fa riferimento sono JENKINS, PIOUS E JEWELL, i quali affermarono che dovevano essere i docenti di istruzione generale a prendersi cura degli alunni con difficoltà di apprendimento, con lieve disabilità intellettiva e studenti con comportamenti borderline, tutte tipologie di alunni che più frequentemente entravano a far parte del sistema scolastico generale e, quindi, non ritenendo necessaria la presenza degli educatori speciali nelle classi.

⁸⁴ I ricercatori in questione rilevavano difficoltà a stabilire forme di collaborazione o partenariati tra insegnanti, mancanza di momenti di pianificazione comuni, credenze e atteggiamenti diversi nei confronti dell'insegnamento in generale e dell'inclusione in particolare, problemi di comunicazione e mancanza di supporto amministrativo.

P.T. REEVE & D.P. HALLAHAN, *Practical Questions about Collaboration between General and Special Educators*, in Focus on Exceptional Children, January 1994, https://www.researchgate.net/publication/234584014_Practical_Questions_about_Collaboration_between_General_and_Special_Educators, 18 ottobre 2019.

contenuti, mentre quello di educazione speciale sviluppava e implementava attività di apprendimento complementari e di sostegno.

Tali pratiche di co-insegnamento furono riaffermate con nuovi interventi legislativi tra cui, in particolare, la riformulazione del *Elementary and Secondary Education Act*, l'introduzione del *No Child Left Behind* (2001) e il riallineamento del *Individualism with Disabilities Education Act* (IDEA) nel 2004 che richiesero l'accesso al curriculum di educazione generale per tutti gli studenti. Questo riaffermò la necessità di avere la compresenza di docenti di istruzione generale e speciale nel sistema scolastico⁸⁵.

Tale compresenza, ad ogni modo, il più delle volte, si è andata delineando come pratica di co-insegnamento. Nel tempo, il co-insegnamento si è meglio affermato come modello di *co-teaching*, in cui due docenti, uno curricolare e uno speciale, pianificano, insegnano e valutano un gruppo di studenti. Ricerche più recenti (2006) pubblicate nel Rapporto Annuale al Congresso hanno dimostrato che un maggior numero di studenti con disabilità trascorrono l'80% della loro giornata scolastica in aule di istruzione generale, anche se tale dato non conferma un maggior impiego del *co-teaching*, ma sicuramente determina una più efficace ricerca di strategie innovative e alternative che promuovono la collaborazione tra

⁸⁵ C.S. HOWERTER, *An analysis of co-teaching instruction provided in teacher education and inservice training for special education and general education teachers*, Bachelor of Arts in Elementary and Special Education, University of Nevada, University Libraries, Las Vegas, May 2013, <https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.it/&httpsredir=1&article=2839&context=thesesdissertations>, 18 ottobre 2019.

insegnanti curricolari e docenti specializzati⁸⁶. Infatti, l'attuale orientamento statunitense va nella direzione di pratiche di insegnamento ormai consolidate, in cui entrambi i docenti interessati dalla compresenza, mettono a disposizione le loro *performances* professionali a studenti con e senza disabilità. A questo proposito, Murawski e Dieker (2004), affermano⁸⁷:

«This method of instruction is likely to increase the outcomes for all students in the general education setting, while ensuring that students with disabilities receive necessary modifications yet are provided instruction by a content expert»⁸⁸.

Il *co-teaching* è stato anche definito in vari modi, ma le definizioni maggiormente accettate in letteratura hanno elementi chiave in comune: Cramer (2006)⁸⁹ identifica il *co-teaching* come

«taught by both general education and special education teachers and is a supplementary aid and service that can be brought to general education to serve the needs of students with (and without) disabilities»⁹⁰.

⁸⁶ R.J. RUSSEL *et al.*, *Achieving Equity in Special Education: History, Status, and Current Challenges*, in Council for Exceptional Childrens, Spring 2008; vol. 74, n. 3; pp. 264-288, qui p. 281, <http://sped461.pbworks.com/f/skiba+2008.pdf>, 18 ottobre 2019.

⁸⁷ W. MURAWSKI & L. DIEKER, *Tips and strategies for co-teaching at the secondary level*, in Teaching Exceptional Children, 2004, vol. 36, n. 5, pp. 52-58, qui p. 57, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.3368&rep=rep1&type=pdf>, 18 ottobre 2019.

⁸⁸ «Questo metodo di insegnamento è destinato ad aumentare i risultati per tutti gli studenti nei contesti educativi generali, garantendo, al contempo, che gli studenti con disabilità ricevano i necessari adattamenti dei contenuti forniti da parte di docenti esperti della disciplina» (Traduzione propria).

⁸⁹ I. MALIAN & E. MCRAE, *Co-Teaching Beliefs to Support Inclusive Education: Survey of Relationships between General and Special Educators in Inclusive Classes*, Electronic Journal for Inclusive Education, 2(6), Article 2, Published by CORE Scholar, 2010, pp. 1-19, qui p. 3, <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.it/&httpsredir=1&article=1115&context=ejie>, 18 ottobre 2019.

⁹⁰ «[...] una pratica svolta in un'aula da insegnanti di educazione generale e di educazione speciale, in cui quest'ultimo offre un aiuto supplementare all'istruzione generale per soddisfare le esigenze degli studenti con e senza disabilità [...]» (Traduzione propria).

Sileo nel 2003 ha definito tale pratica inclusiva come un approccio per l'istruzione nel quale educatori generali e speciali condividono la responsabilità per la pianificazione, l'insegnamento e la valutazione per un gruppo di studenti⁹¹; Cook and Friend (1996), come si definirà meglio in seguito, hanno definito il *co-teaching* una pratica di insegnamento nella quale un educatore generale e un educatore speciale che condividono lo stesso spazio fisico (la classe) istruiscono attivamente un gruppo misto di studenti, compresi quelli con disabilità. Ancora, Gately e Gately (2001) lo intendono come una collaborazione tra insegnanti di educazione generale e speciale che hanno la responsabilità di educare tutti gli studenti assegnati ad una classe. Thousand, Villa e Nevin (2004) hanno definito il *co-teaching* come una squadra in cui un docente di educazione generale e un educatore speciale insegnano quanto previsto dal curriculum di istruzione generale a tutti gli studenti e attuano Piani Educativi Individualizzati per studenti con disabilità; per questi autori, entrambi gli educatori del gruppo di *co-teaching* sono responsabili della pianificazione e consegna delle istruzioni, valutazione del rendimento degli studenti e gestione della classe⁹².

⁹¹ I. MALIAN & E. MCRAE, *Co-Teaching Beliefs to Support Inclusive Education: Survey of Relationships between General and Special Educators in Inclusive Classes*, op. cit., p. 3: «[...]co-teaching as an instructional delivery approach in which general and special educators share responsibility for planning, delivery, and evaluation of instructional techniques for a group of students. ».

⁹² *Ibidem*. Si riportano, di seguito, le definizioni originali così come riportate nell'articolo:
L. COOK & M. FRIEND, *Co-teaching: Guidelines for creating effective practices*, «Focus on Exceptional Children», 1995, 28(3), 1-16: «[...] co-teaching as one general educator and one special educator who share physical space, actively instruct a blended group of students, including those with disabilities»;
S.E. GATELY & F.J. GATELY, *Understanding coteaching components*, «Teaching Exceptional Children», 2001, 33(4), 40-47: «[...] co-teaching as a collaboration between general and special education teachers who are responsible for educating all students assigned to a classroom»;
J.S. THOUSAND, R.A. VILLA & A.I. NEVIN, *The many faces of collaborative planning and teaching*, «Theory into Practice», 2006, 45(3), 239-248. «[...]co-teaching team as a general and a special

Più recentemente, nell'ambito del *co-teaching*, Nevin, Villa e Thousand (2009) hanno differenziato quattro approcci che possono essere utilizzati anche in classi inclusive: il *co-insegnamento di supporto*, il *co-teaching parallelo*, il *co-insegnamento complementare* e il *team teaching*. Il *co-insegnamento di supporto* viene realizzato quando un insegnante assume il ruolo di guida per l'istruzione e l'altro insegnante "ruota" per fornire supporto agli studenti della classe; nel *co-teaching parallelo* gli insegnanti sono attivamente coinvolti nei gruppi di studenti dislocati in punti diversi all'interno della classe. All'interno di questi gruppi gli insegnanti dirigono i loro sforzi per affrontare il processo di insegnamento e apprendimento, supportati da varie strategie; il *co-insegnamento complementare* consente a un insegnante di fornire istruzioni dirette e un altro di integrare le informazioni con rappresentazioni visive alla lavagna o aggiungere verbalmente indicazioni agli argomenti presentati sotto forma di parafrasi; il *team teaching*, (o insegnamento a squadra) può essere caratterizzato come l'approccio "tradizionale" all'insegnamento in cui il team degli insegnanti (due o anche più) in genere pianificano e insegnano l'argomento previsto a tutta la classe⁹³.

educator who teach the general education curriculum to all students and who implement Individual Education Plans (IEPs) for students with disabilities. Both educators on the co-teaching team are responsible for instructional planning and delivery, assessment of student achievement, and classroom management».

⁹³ *Ivi*, p. 4.

2.2 Struttura del *co-teaching*

Grazie a queste esperienze di lavoro condiviso, Lynne Cook and Marilyn Friend, nel 1995, svilupparono la pratica del *co-teaching*⁹⁴ con l'obiettivo di offrire supporto agli studenti in situazione di disabilità: nella medesima aula un gruppo eterogeneo di studenti vengono seguiti con differenti approcci da due docenti, uno curricolare e uno specializzato che co-progettano (*co-planning*), co-insegnano (*co-instructing*) e co-valutano (*co-assessing*).

Tale pratica, secondo Tony Booth e Mel Ainscow, favorisce la collaborazione, l'equità, la valorizzazione delle differenze, il rispetto per gli altri, sollecitando docenti e studenti a promuovere questi valori fuori dalla scuola per la diffusione di una cultura inclusiva⁹⁵.

Occorre tuttavia sottolineare che, perché il *co-teaching* produca risultati efficaci, è necessario selezionare volontari predisposti alla sperimentazione e alla ricerca, che abbiano al loro attivo esperienze di positivi rapporti di lavoro e conoscano strategie di tutoraggio, apprendimento cooperativo e strategie similari. Il *co-teaching*, inoltre, ha bisogno di tempi e sforzi aggiuntivi che richiedono da un lato un incentivo economico (stanziando, nel caso di applicazione nel sistema di istruzione italiano, ad esempio una quota del Fondo per l'Istituzione Scolastica), dall'altro un supporto di consulenti esterni, incontri, lezioni illustrative utili per fornire eventuali correzioni o aggiustamenti. È importante pertanto,

⁹⁴ Come verrà meglio specificato in seguito, il modello attuale di *co-teaching* è stato sviluppato e definito, nell'articolo *Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16, scritto da MARILYN FRIEND, della *University of North Carolina at Greensboro* e da LYNNE COOK della *California State University, Dominguez Hills* nel 1995 e successivamente ripreso in numerose altre pubblicazioni delle due autrici.

⁹⁵ T. BOOTH, M. AINSLOW, *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Bristol CSIE, traduzione italiana 2008 Erickson, Trento 2008, p. 146.

prima di avviare il *co-teaching*, che dirigenti e docenti valutino le effettive risorse umane e materiali disponibili e la realizzabilità della pratica⁹⁶.

1. La progettazione collaborativa

Cook & Friend attribuiscono grande importanza alla progettazione collaborativa. È in questa fase, infatti, che gli insegnanti, oltre a fissare insieme gli obiettivi, gli strumenti, le modalità, i ruoli da assumere, costruiscono un linguaggio condiviso e progettano con lo sguardo rivolto alle esigenze individuali e di gruppo per garantire benefici a ciascun alunno⁹⁷.

Più in particolare, riguardo agli obiettivi, stabilito che bisogna attenersi ai curricoli formali definiti dal ministero e dalla scuola, è opportuno che questi siano personalizzati e adattati ai bisogni e alle abilità degli alunni per stimolarli e coinvolgerli positivamente nelle attività proposte⁹⁸.

⁹⁶ W. MURAWSKI, *Co-teaching in the inclusive classroom: Working together to help all your students find success (grades 6-12)*, Medina, WA: Institute for Educational Development Murawski 2003, p. 10,

<https://www.ber.org/seminars/CourseInfo.cfm?seid=XCM2S1-KNO>, 18 ottobre 2019.

⁹⁷ C. WALTHER-THOMAS, M. BRYANT AND S. LAND, *Planning for Effective Co-teaching; the Key to Successful Inclusion*, in «Remedial and Special Education», vol. 17, n. 4, July 1996, pp. 255-265, qui p. 259.

⁹⁸ C.S. WALTHER-THOMAS, *Inclusion and teaming: Including all students in the mainstream*, in T. DICKINSON & T. ERB (EDS.), 1995, *Teaming in Middle Schools*, Columbus, OH: National & Middle Schools Association.

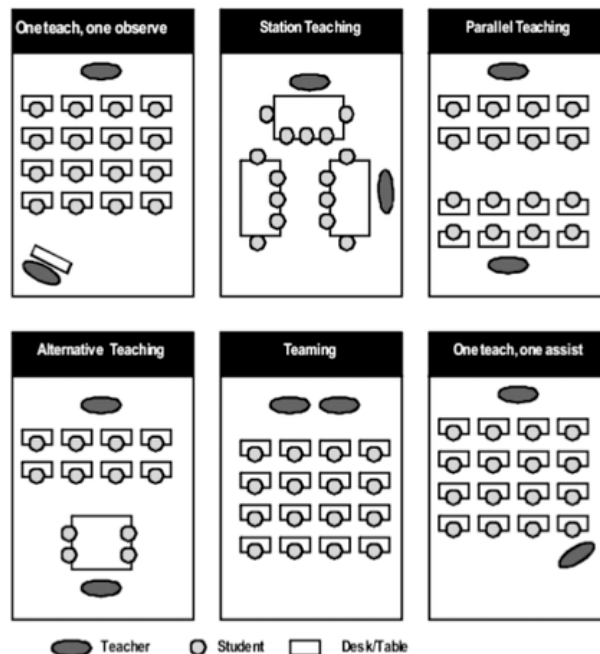
2. Il co-insegnamento

Tale fase prevede diversi modelli⁹⁹ sviluppati in base alle caratteristiche degli studenti, ai contenuti delle discipline e agli obiettivi di apprendimento:

- *One teaching/ One observing* (un docente insegna, l'altro osserva)
- *One teaching/One drifting* (un docente insegna, l'altro si sposta nella classe)
- *Parallel teaching* (insegnamento in parallelo)
- *Alternative teaching* (insegnamento alternato)
- *Station teaching* (insegnamento in postazione)
- *Team teaching* (insegnamento in team)

⁹⁹ L.A. DIEKER & W.W. MURAWSKI, *Coteaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success*, in *The High School Journal*, 2003, 86, 1-13, https://www.researchgate.net/publication/236808274_Co-Teaching_at_the_Secondary_Level_Unique_Issues_Current_Trends_and_Suggestions_for_Success, 18 ottobre 2019.

Figura 1 – Co-Teaching Approaches



From M. Friend & W. D. Bursuck, 2009, *Including Students With Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers* (5th ed., p. 92). Columbus, OH Merrill

➤ *One teaching/One observing:* questo modello prevede che un insegnante abbia la responsabilità di condurre la lezione, mentre il secondo insegnante è impegnato in un'osservazione dettagliata degli studenti e nella raccolta di dati e informazioni. Questo approccio richiede che gli insegnanti pianifichino in anticipo il tipo di dati di cui hanno bisogno, in che modo raccogliarli e analizzarli e come utilizzarli per migliorare l'apprendimento degli studenti. Tale modello potrebbe essere utilizzato anche per raccogliere informazioni riguardanti le reciproche pratiche di insegnamento degli insegnanti per analizzarne le metodologie e le caratteristiche con

l'obiettivo di migliorarsi vicendevolmente¹⁰⁰. Affinché questo approccio produca risultati positivi, deve essere evitata la staticità dei ruoli e promossa l'alternanza degli incarichi tra gli insegnanti, in modo che gli studenti comprendano che i docenti hanno uguale responsabilità e autorità¹⁰¹.

➤ *One teaching/One drifting*: in tale modello un docente assume il ruolo di insegnante “guida”, il secondo si muove all'interno della classe aiutando individualmente gli studenti, migliorando il processo di apprendimento e fornendo supporto in base alle diverse necessità¹⁰². Anche qui è necessario che entrambi i docenti alternino i propri ruoli per mantenere uguale responsabilità e autorità, in modo che gli studenti possano fruire positivamente della loro collaborazione.

➤ *Parallel teaching*: questo modello prevede che ogni docente insegni a un gruppo eterogeneo composto da metà degli studenti della classe¹⁰³. L'approccio permette di abbassare il rapporto numerico studenti-insegnante, favorendo una migliore supervisione da parte degli insegnanti. Può essere utilizzato per favorire l'interazione tra alunni nonché la possibilità, da parte loro, di intervenire verbalmente. Inoltre, pur dovendo trasmettere i contenuti stabiliti di comune accordo con il proprio collega,

¹⁰⁰ M. FRIEND M., *Co-teaching: Strategies to improve students outcomes*, National Professional Resources, Inc. / Dude Publishing, 2014, [file:///C:/Users/Utente/Downloads/coteaching-strategies-to-improve-student-outcomes-coio%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Utente/Downloads/coteaching-strategies-to-improve-student-outcomes-coio%20(2).pdf), 18 ottobre 2019.

¹⁰¹ M. FRIEND & L. COOK, *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*, (4th ed.), 2003, Boston, MA: Allyn and Bacon, [http://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rgjct55\)\)/journal/OpenAccess.aspx](http://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rgjct55))/journal/OpenAccess.aspx), 18 ottobre 2019.

¹⁰² L. COOK & M. FRIEND, *Co-teaching: Guidelines for creating effective practices*, op. cit., qui p. 7,

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741932508321018>, 18 ottobre 2019.

¹⁰³ *Ibidem*.

avendo ciascun docente un proprio modo di insegnare, ciò risponde alle diverse necessità degli alunni che verranno agevolati dall'essere inseriti in un gruppo piuttosto che in un altro. Gli studenti, infatti, possono essere assegnati ai gruppi in maniera casuale o in base ai diversi stili di apprendimento, conoscenze, atteggiamenti; è importante, come già accennato, che i docenti pianifichino la lezione in maniera approfondita. Nell'utilizzare l'insegnamento parallelo si deve evitare di raggruppare gli studenti con Bisogni Educativi Speciali e affidarli esclusivamente all'insegnante di sostegno.

➤ *Alternative teaching*: tale modello offre l'opportunità di dividere la classe in due gruppi, uno meno numeroso (dai tre agli otto alunni) e un altro più grande. Ogni gruppo così costruito beneficia dell'insegnamento di entrambi i docenti alternativamente¹⁰⁴. Gli studenti con disabilità beneficiano in modo particolare di questo approccio in quanto la strategia, che trae vantaggio dalla riduzione del rapporto studenti-insegnante, prevede il recupero o la riproposizione dei contenuti, ma anche attività operative extra e approfondimenti per gli studenti che avessero già esaurito il programma d'insegnamento. Inoltre, un'altra opportunità offerta dal modello consiste nella divisione della classe a metà in modo che ogni insegnante possa spiegare un argomento diverso, relativo alla stessa disciplina, ma sul quale si sente più competente e preparato. L'approccio è in grado di soddisfare le esigenze individuali di studenti e insegnanti, ma i gruppi devono variare periodicamente in base al livello di preparazione; per questo tipo di insegnamento, inoltre, è necessario avere spazi adeguati che permettano la gestione della classe e della lezione.

¹⁰⁴ *Ibidem.*

➤ *Station teaching*: questo modello permette agli insegnanti di dividere i contenuti didattici in più segmenti e di presentare il materiale in diverse postazioni fra le quali ruotare periodicamente¹⁰⁵. Nel caso di due postazioni, ognuno dei docenti insegna parte dei contenuti a metà classe, e quindi lo stesso materiale didattico al gruppo rimanente. Gli insegnanti potranno anche scegliere di aggiungere una terza postazione indipendente per il completamento di compiti individuali o per il lavoro cooperativo fra compagni¹⁰⁶. In entrambi i casi, gli studenti possono essere raggruppati casualmente o in base ad abilità, comportamento e stili di apprendimento ma, per evitare la stigmatizzazione, l'accorpamento non può esclusivamente riguardare alunni con BES o ad alto funzionamento intellettuale¹⁰⁷. L'insegnamento in postazione, che beneficia del minor rapporto studenti-insegnante e soddisfa strategie di personalizzazione e inclusione in risposta a diversi livelli e necessità di apprendimento, può essere combinato a qualsiasi altro modello di compresenza, ma richiede condivisione di responsabilità e preparazione puntuale del materiale da proporre agli studenti. In questa tipologia di approccio, lo status di paritarità fra insegnanti viene soddisfatto poiché entrambi hanno l'opportunità di insegnare attivamente.

¹⁰⁵ L. COOK & M. FRIEND, *Co-teaching: Guidelines for creating effective practices*, op. cit., qui p. 12,

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741932508321018>, 18 ottobre 2019.

¹⁰⁶ M. FRIEND & L. COOK, *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (8th ed.), 2000, White Plains, NY, Longman,

https://www.researchgate.net/publication/242673601_A_Theoretical_and_Empirical_Investigation_of_Teacher_Collaboration_for_School_Improvement_and_Student_Achievement_in_Public_Elementary_Schools, 18 ottobre 2019.

¹⁰⁷ S.G. FITZELL, *Co-teaching and collaboration in the classroom. Practical strategies for success*, 2010, Manchester NH, Cogent Catalyst Publications,

<http://susanfitzell.com/books/co-teaching-and-collaboration-in-the-classroom/>, 18 ottobre 2019.

➤ *Team teaching*: il modello prevede che i due insegnanti insegnino contemporaneamente gli stessi contenuti a una sola classe (a differenza di quanto avveniva negli anni Cinquanta, periodo in cui è stato descritto per la prima volta questo modello e che prevedeva due insegnanti curricolari collaborassero per fornire servizi educativi a due classi intere). L'approccio non prevede comunque che i docenti si alternino, ma che condividano la pianificazione e l'istruzione degli studenti¹⁰⁸. Gli insegnanti guidano la discussione presentando ognuno il proprio punto di vista o dimostrando i contenuti, mentre uno dei due spiega. Gli studenti, in questo modo non percepiscono alcuna gerarchia nei ruoli d'insegnamento e l'istruzione risulta dinamica. Tutto questo presuppone un'attenta pianificazione e una conoscenza approfondita degli argomenti da parte di entrambi i docenti¹⁰⁹.

Per poter valutare i risultati del *co-teaching* occorre, secondo Friend & Cook, un periodo di sperimentazione non inferiore alle nove settimane o, meglio ancora, un semestre. Ricerche condotte da Scruggs e Mastropieri su pratiche d'insegnamento efficaci attuate da insegnanti di educazione generale ed educazione speciale, hanno evidenziato che queste richiedono un arco di tempo compreso tra un semestre e due anni¹¹⁰. Pratiche di *co-*

¹⁰⁸ L. COOK & M. FRIEND, *Co-teaching: Guidelines for creating effective practices*, *op. cit.*, qui p. 13.

¹⁰⁹ L.A. DIEKER & W.W. MURAWSKI, *Coteaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success*, *op. cit.*, p. 9, https://www.researchgate.net/publication/236808274_Co-Teaching_at_the_Secondary_Level_Unique_Issues_Current_Trends_and_Suggestions_for_Success, 18 ottobre 2019.

¹¹⁰ M.A. MASTROPIERI, T.E. SCRUGGS *et al.*, *Case Studies in Co-teaching in the Content Areas: Success, Failures and Challenges*, in *Intervention in School and Clinics*, vol. 40, n. 5, May 2005, pp. 260-270, qui p. 262.

teaching per un periodo più breve e con un approccio più tradizionale si sono realizzate per l'insegnamento di una sola unità di apprendimento¹¹¹.

Oltre alla definizione preliminare dell'intero processo da realizzare, nella pratica del *co-teaching* assume notevole importanza la co-progettazione settimanale. In uno studio condotto da Walter Thomas nel 1995 si sottolineano i risultati positivi conseguiti da docenti che incontrandosi per un'ora circa con cadenza settimanale, co-pianificavano quanto avrebbero realizzato in quella settimana; questo fatto permetteva di concentrarsi sugli aspetti di maggiore rilevanza educativa, didattica e organizzativa come i bisogni degli studenti, i contenuti, le attività da svolgere, i compiti da assegnare e le procedure di valutazione da utilizzare. La pianificazione settimanale, inoltre, consente il monitoraggio in itinere grazie al quale è possibile personalizzare le esperienze di apprendimento, rimodulando i contenuti proposti sulla base delle abilità e degli interessi espressi dagli studenti nella pratica quotidiana¹¹².

¹¹¹ L. COOK, M. FRIEND, *Educational Leadership for Teacher Collaboration*, March 1993, Chapter 14 in Billingsley, Bonnie S. and Others, *Program Leadership for Serving Students with Disabilities*, pp. 421-444, qui p. 438,

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372540.pdf>, 18 ottobre 2019.

¹¹² *Ibidem*.

2.3 Opportunità di collaborazione e co-progettazione tra docenti

Nel lavoro di co-progettazione entrano in gioco, ciascuno con le proprie specifiche competenze, i docenti curricolari e i docenti specializzati.

I primi, in qualità di specialisti di contenuti, hanno ben chiaro come le discipline possano essere declinate affinché gli studenti possano raggiungere i diversi livelli di competenza. I docenti di sostegno, invece, come specialisti di processo, rilevano i possibili problemi di apprendimento, cercando adeguate soluzioni e fornendo agli studenti esperienze personalizzate. In definitiva, lavorando insieme, i co-insegnanti hanno a disposizione un'ampia serie di strategie, attività e procedure di monitoraggio per creare efficaci ambienti di apprendimento.

Malgrado sia stato ampiamente dimostrato che la collaborazione e la co-progettazione tra docenti offrano enormi opportunità, nella scuola italiana la forma più accessibile di compresenza è quella tra due insegnanti (uno dei quali di sostegno) che però non realizzano una vera collaborazione, quanto piuttosto un lavorare insieme senza aver preventivamente definito modalità, obiettivi e finalità condivisi. Resta da chiedersi perché sia difficile pervenire ad una collaborazione in grado di produrre una pianificazione efficace.

Il motivo principale risiede nel fatto che le abilità relazionali e collaborative, acquisite durante la fase dello sviluppo e negli anni della scuola, devono però essere consolidate nell'età adulta, tanto più se la persona è un insegnante. È pertanto indispensabile che chi opera nell'ambito educativo rifletta criticamente sulle proprie capacità relazionali

e collaborative prima di avviare un percorso mirato al conseguimento di tali abilità nei propri alunni¹¹³.

Si tratta, in sostanza, di un lavoro di “rieducazione e formazione”¹¹⁴ in cui i conflitti con i colleghi, spesso generati dalla competitività, lascino il posto al confronto, alla comunicazione, alla collaborazione intesa nel significato che il vocabolario Treccani le attribuisce, ovvero

«Partecipare attivamente insieme con altri a un lavoro per lo più intellettuale, o alla realizzazione di un’impresa, di un’iniziativa, a una produzione, e sim.»¹¹⁵.

La collaborazione tra docenti intesa nel suo significato letterale di “lavorare con” può trovare attuazione nella pratica inclusiva del *co-teaching*¹¹⁶. In particolare

«Il *co-teaching* inteso come pratica di co-progettazione, co-insegnamento e co-valutazione condivisa tra docente curricolare e docente di sostegno che insegnano in un unico ambiente di apprendimento può essere considerato come un intreccio tra attività di apprendimento e quindi può condurre ad attivare processi dove si alternano cambiamenti nelle credenze, nella conoscenza, e nelle abilità oltre che nelle pratiche»¹¹⁷.

Sull’importanza della collaborazione insiste anche Bruner il quale ribadisce che la funzione dell’insegnante è quella di collaborare, favorendo,

¹¹³ C. WALTHER-THOMAS, M. BRYANT AND S. LAND, *Planning for Effective Co-teaching; the Key to Successful Inclusion*, op. cit., qui pp. 259-260.

¹¹⁴ M. FRIEND & L. COOK, *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4th ed.), 2003, New York NY, Allyn and Bacon, p. 17.

¹¹⁵ <http://www.treccani.it/vocabolario/collaborare/>, 18 ottobre 2019.

¹¹⁶ E. GHEDIN E D. AQUARIO, *Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno IV, n. 1, 2016, Pensa Multimedia Editore srl, Disponibile on line: ISSN 2282-6041, pp. 165-182, qui p. 166.

¹¹⁷ D.V. OPFER, D. PEDDER, *Conceptualizing Teacher professional Learning*, *Review of Educational Research*, 2011, 81(3), pp. 376-407, in GHEDIN E. E AQUARIO D., *Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale*, op. cit., qui p. 166.

in colui che apprende, processi interpretativi. A conferma di quanto appena detto, Ghedin e Aquario affermano che

«Il processo [...] che si mette in moto attraverso la pratica del *co-teaching* comporta l'imparare a negoziare e condividere i differenti ruoli tra i docenti della classe. Ma il *co-teaching* richiede [...] l'acquisizione di nuovi ruoli che mettono in relazione i docenti l'uno con l'altro ma anche con gli studenti. [...] La conoscenza pratica relativamente al co-insegnamento non riguarda esclusivamente la conoscenza relativa ai ruoli che quotidianamente si ricoprono e alle pratiche didattiche abitualmente adottate, ma comporta anche una riflessione su come essere in una relazione di reciprocità, intenzionalità e di trascendenza tra colleghi e con gli studenti»¹¹⁸.

Anche il Rapporto Talis 2013 sul sistema di istruzione evidenzia l'importanza della collaborazione tra docenti in quanto questi ultimi, partecipando in più momenti ad attività di apprendimento professionale condiviso, riportano di essere significativamente più esperti nella consapevolezza delle loro abilità¹¹⁹.

Da sottolineare, infine, quanto sostenuto nel 2009 dall'OECD¹²⁰ che ha messo in evidenza la stretta relazione tra una formazione più approfondita degli insegnanti ed una loro maggiore disponibilità alla collaborazione per migliorare l'insegnamento.

¹¹⁸ E. GHEDIN E D. AQUARIO, *Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale*, op. cit., qui p. 167.

¹¹⁹ TALIS 2013 Italia, Teaching and Learning International Survey, *L'Italia nei dati Talis*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca, pp. 1-4, qui p. 3, http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Nota_Paese_def_ITALIA.pdf, 18 ottobre 2019.

¹²⁰ OECD: (*Organization for Economic Cooperation and Development*), OCSE in Italia (*organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico*); è un'organizzazione che ha prevalentemente ruolo di assemblea consultiva per il confronto di esperienze politiche, identificazione di pratiche commerciali e coordinamento di politiche locali ed internazionali dei 35 Paesi membri.

Occorre comunque ribadire che il concetto di inclusione implica il riconoscimento di un ruolo più ampio del docente curricolare, che ha la responsabilità di venire incontro alle diverse esigenze educative di tutti gli studenti della classe. Essendo di fondamentale importanza l'inclusione sociale degli studenti disabili, occorre non solo che il docente curricolare abbia un atteggiamento positivo verso di loro, senza il quale non è possibile infonderlo anche agli altri studenti, ma che disponga anche di mezzi e strategie adatti agli studenti con disabilità per poterli usare liberamente.

Infine sono di vitale importanza un curriculum flessibile, un'ulteriore formazione professionale derivata dalla collaborazione con i docenti specializzati, il supporto e la collaborazione di consulenti scolastici (ASL ed esperti esterni), colleghi, team interdisciplinari, e figure professionali similari¹²¹.

In queste nuove condizioni, la collaborazione diventa il concetto chiave negli sforzi verso l'implementazione dell'inclusione e chiarisce il ruolo dell'insegnante curricolare all'interno della classe diversificata¹²². In riferimento alla collaborazione che implica una responsabilità comune nella progettualità e nell'impostazione di interventi, è interessante la definizione di Marilyn Friend e Lynne Cook che la definiscono come

«uno stile di interazione diretta tra almeno due parti *paritarie* che si impegnano *volontariamente* a prendere *decisioni comuni* mentre lavorano per un *obiettivo comune*»¹²³.

¹²¹ M. FRIEND, L. COOK *et al.*, *Co-teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*, *op. cit.*, qui p. 14.

¹²² E. GHEDIN, D. AQUARIO E D. DI MASI, *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, *op. cit.*, qui p. 166.

¹²³ *Ivi*, p. 12.

Definendola come uno stile, le due autrici vogliono dare rilievo al carattere volontario della collaborazione

«Solo gli insegnanti che decidono di collaborare volontariamente, e non perché costretti da un obbligo normativo, da una disposizione amministrativa o dal dirigente scolastico che richiede loro di lavorare a stretto contatto, possono essere proficuamente coinvolti in interazioni realmente costruttive per tutti»¹²⁴.

La collaborazione, dunque, non può essere imposta dall'alto, ma deve essere il frutto di una libera scelta dei docenti che si impegnano in un compito comune. Deve inoltre basarsi su un'equa distribuzione di potere nel processo decisionale, il che vuol dire che entrambi devono avere la possibilità di valutare il contributo dell'altro.

Altri elementi indispensabili sono la condivisione di almeno un obiettivo e delle risorse a disposizione e la corresponsabilità dei risultati¹²⁵.

C'è tuttavia da sottolineare che una collaborazione efficace si fonda sulla fiducia e sul rispetto reciproco, componenti queste che, non dipendendo dalla semplice volontà, si instaurano con gradualità¹²⁶. Pertanto una collaborazione che produca risultati richiede impegno e tempo, ma è l'unico modo possibile per affrontare l'attuale realtà scolastica caratterizzata da continui cambiamenti legati al rapido avanzamento della tecnologia e dell'informazione. Marilyn Friend e Lynne Cook riconoscono quanto sia difficile mettere in atto una collaborazione didattica efficace, ma affermano anche che

¹²⁴ D. IANES, S. CRAMEROTTI (a cura di), *Compresenza didattica inclusiva*, Trento 2015, leGUIDE, Erickson, p. 42.

¹²⁵ M. FRIEND, L. COOK *et al.*, *Co-teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*, *op. cit.*, qui p. 10.

¹²⁶ *Ibidem*.

«la collaborazione è difficile, ma paga»¹²⁷.

Una delle cause che rendono difficile la collaborazione è da ricercare nei percorsi di formazione che non prevedono pratiche collaborative; ne consegue che i docenti si convincono che i risultati dipendono solo dall'impegno, abilità e competenze personali.

Ci sono comunque dei fattori che influenzano la fattibilità della collaborazione. Uno di questi è il fattore numerico: se è elevato il numero degli alunni bisognosi di interventi specifici, una collaborazione mirata non è facilmente realizzabile in quanto richiede uno sforzo notevole nella pianificazione dell'intervento didattico e nella gestione della classe.

La collaborazione nel *co-teaching* implica la compresenza che deve essere anch'essa volontaria, paritaria e basata sulla condivisione di obiettivi, responsabilità e decisioni¹²⁸. Essa non deve essere considerata come un semplice stare contemporaneamente insieme nella stessa ora di lezione nella stessa classe¹²⁹, ma come un vero e proprio processo cooperativo che richiede flessibilità ed un adeguato approccio dialogico, orientato alla comprensione e alla valorizzazione delle differenze nonché alla considerazione delle opinioni proprie e di quelle degli altri; tutto questo deve realizzarsi attraverso la condivisione di ruoli e responsabilità in quanto la compresenza richiede che entrambi gli insegnanti siano coinvolti nel fornire agli studenti proposte educativo-didattiche o sostegno durante il

¹²⁷ *Ivi*, p. 21.

¹²⁸ L. ADAMS, K. CESSNA & M. FRIEND, *Effectiveness indicators of collaboration in special education/general education co-teaching: Final report*, 1993, Denver, Colorado Department of education, http://www.niusileadscape.org/docs/FINAL_PRODUCTS/LearningCarousel/CoteachingA1participanthandouts.pdf, 18 ottobre 2019.

¹²⁹ *Ivi*, p. 61.

processo di apprendimento all'interno della classe. A questo proposito, Dario Ianes, Sofia Cramerotti e Angela Cattoni affermano che:

«Dall'attuazione della compresenza didattica traggono certamente e prima di tutto beneficio gli studenti con difficoltà o disabilità che, proprio grazie a questa metodologia, vedono accolti i propri bisogni, ai quali viene data una risposta concreta in termini di supporto volto a promuovere anche il loro apprendimento»¹³⁰.

Occorre sottolineare che il tempo dedicato alla programmazione di un piano collaborativo non deve avere un impatto negativo sugli orari e sulle attività extrascolastiche degli insegnanti, cosa che purtroppo avviene spesso, facendo intendere che la collaborazione didattica sia possibile solo nei casi di insegnanti particolarmente volenterosi e motivati. Occorre porre in essere un vero e proprio processo cooperativo: tale processo si realizza nelle interazioni fra i docenti che utilizzano le proprie capacità relazionali, pianificano le lezioni e monitorano i progressi personali e degli studenti¹³¹. Inoltre, fondamentale risulta la responsabilità personale che consiste nel riconoscimento delle azioni di ciascun docente che prende parte al processo collaborativo. Perché la collaborazione risulti efficace è necessario sollecitare e accettare feedback che consentano di cogliere informazioni rispetto alle azioni messe in atto e ritrarre, ove necessario, le modalità relazionali collaborative¹³².

¹³⁰ D. IANES, S. CRAMEROTTI E A. CATTONI, *Punti di forza e benefici della compresenza didattica*, in D. IANES, S. CRAMEROTTI (a cura di), *Compresenza didattica inclusiva*, op. cit., p. 87.

¹³¹ D. IANES, S. CRAMEROTTI (a cura di), *Compresenza didattica inclusiva*, op. cit., p. 43.

¹³² M. FRIEND & L. COOK, *Interactions: Collaboration skills for school professionals*, (2000), in A. HONIGSFELD, M.G. DOVE, *Collaboration and Co-teaching – Strategies for English Learners*, Thousand Oaks, California 2010, Corwin, pp. 3-22, qui p. 5, <https://pdfs.semanticscholar.org/d55b/5eacc93e399caa1dbe81bbf2159828cc63b1.pdf>, 18 ottobre 2019.

2.4 La valutazione

Ogni step all'interno del *co-teaching* richiede una valutazione, nello specifico una co-valutazione finalizzata non solo a promuovere un modo efficace per valutare l'apprendimento degli studenti, ma anche l'attivazione di pratiche collaborative e riflessive.

La valutazione degli studenti può anche presupporre procedure che facciano uso dei principi della collaborazione (tra docenti e studenti) ma anche attività di autovalutazione, attività queste che sono in grado di produrre effetti positivi non solo sui risultati scolastici, ma anche sulla dimensione relazionale e riflessiva, stimolando le capacità di apprendere anche in contesti informali. Gli studenti coinvolti in tali attività sviluppano con maggiore frequenza capacità sociali e comunicative e sono più predisposti ad una maggiore assunzione di responsabilità rispetto al processo di apprendimento e di valutazione stesso, sviluppando capacità personali, professionali ed interpersonali utili nella costruzione consapevole del loro progetto di vita¹³³.

Rispetto al co-insegnamento, Conderman & Hedin (2012)¹³⁴ intendono la co-valutazione come lo strumento tramite il quale, i docenti coinvolti nel *co-teaching*, possono discutere e condividere in merito alle loro concezioni e pratiche corrispondenti. In definitiva, la co-valutazione dell'apprendimento degli studenti deve procedere di pari passo al co-insegnamento:

¹³³ Ivi, p. 167.

¹³⁴ G. CONDERMAN & L. HEDIN, *Purposeful Assessment Practices for Co-Teaching*, *Teaching Exceptional Children*, 2012, 28(3), 1-16 in E. GHEDIN, D. AQUARIO E D. DI MASI, *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, in SIRD, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno VI, n. 11, dicembre 2013, qui p. 167.

«Co-insegnare significa anche co-valutare, condividere le scelte e le responsabilità, discutere attivamente delle pratiche e dunque delle opportunità che si intende fornire agli studenti in termini di procedure valutative. Così come nel *co-plannig* (co-progettazione) [ndr] il primo passo è rappresentato dalla condivisione delle proprie visioni e filosofie educative rispetto alla progettazione dell'istruzione, nella co-valutazione l'obiettivo diventa quello della condivisione delle filosofie valutative sottostanti alle scelte dei metodi e delle procedure»¹³⁵.

L'*European Agency for Development in Special Needs Education*, nell'ambito di un progetto svolto nel 2005, ha esaminato le politiche e le prassi valutative di ventitre Paesi europei, facendo emergere quello che attiene al miglioramento della didattica e dell'apprendimento e associando il senso del valutare con quello di valorizzare. Quest'ultimo processo può essere considerato come un mezzo per promuovere la partecipazione e l'apprendimento di tutti, ponendo le basi per una effettiva implementazione del processo di inclusione. La valutazione, all'interno della pratica del *co-teaching*, necessita di adottare più strumenti e metodi, nonché di prendere in considerazione molteplici fattori, in modo da avere a disposizione più informazioni sui progressi degli studenti. Gli elementi determinanti anche in questa fase rimangono la partecipazione e la collaborazione tra docenti. Dunque:

«Il lavoro condiviso sembra dunque essere la premessa per un insegnamento e una valutazione degli apprendimenti che tengano conto di tutti gli studenti presenti nel contesto classe»¹³⁶.

Condividere e discutere anche in merito alle pratiche valutative assume notevole importanza anche ai fini di una valutazione continua sui

¹³⁵ E. GHEDIN, D. AQUARIO E D. DI MASI, *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, op. cit., qui p. 167.

¹³⁶ *Ivi*, p. 168.

processi messi in atto, sulle eventuali correzioni da apportare e sulla definizione di nuovi criteri da adottare; dunque, la co-valutazione diventa imprescindibile dall'autovalutazione, momento questo in cui ciascun docente impegnato nel processo collaborativo riflette sulle proprie credenze e pratiche, discutendone con l'altro e mettendole in comune. Diventa quindi un'opportunità per riflettere su quanto attuato e sul proprio insegnamento, sulle metodologie e sulle pratiche didattiche, in quanto questo è un processo che aiuta a rendere consapevoli gli insegnanti delle teorie implicite che guidano le loro azioni, mettendo a loro disposizione le diverse possibilità da utilizzare nel processo di insegnamento e, di conseguenza, di poter scegliere la strada migliore¹³⁷. Quanto sopra affermato vuole assumere il significato di una pratica di insegnamento, di un "saper insegnare" valido per tutti i docenti in qualsiasi contesto; infatti, è opportuno richiamare quanto affermato da Simonetta Ulivieri:

«'Sapere insegnare' vuol dire essere specialista della complessa capacità di mediare e trasformare le conoscenze curricolari di contenuto, allo scopo di adattarle alle conoscenze del soggetto e del suo contesto, per renderli coerenti alle procedure, in maniera che la sintesi dell'apprendimento si realizzi nel soggetto in formazione. Tale processo deve essere mediato da una solida conoscenza scientifica in tutti i campi e da una rigorosa padronanza del sapere metodologico-didattico, e informato da un atteggiamento costantemente meta-analitico, pronto a mettere in discussione e a interpretare il proprio operato e a immettere nuovamente i frutti dell'analisi sul lavoro didattico»¹³⁸.

Un sistema che consente di rilevare dati interessanti sugli aspetti della collaborazione è la *Checklist for purposeful co-assessment*, elaborato

¹³⁷ *Ivi*, p. 169.

¹³⁸ S. ULIVIERI, *Saggio introduttivo. Il Polo Didattico di Livorno – Una rilevante opportunità formativa*, in A. Mariani (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, *op. cit.*, p. 23.

da Conderman ed Hedin nel 2012. Tale strumento si basa su domande che servono a stimolare i docenti a riflettere e a rispondere su aspetti come la condivisione dell'impegno e le responsabilità valutative sin dalla fase della pianificazione della pratica del *co-teaching*. Le domande scandiscono quattro fasi:

- una fase riflessiva preliminare serve a favorire il confronto tra docenti sulle loro concezioni rispetto alla valutazione. In questa fase si dovrebbero pianificare i modi e i tempi di coinvolgimento di ciascun docente;

- segue la fase che precede il co-insegnamento in cui i docenti definiscono un sistema di monitoraggio dei risultati degli allievi anche attraverso la programmazione di attività di valutazione;

- nella fase del vero e proprio co-insegnamento i docenti dovrebbero concentrarsi sulle pratiche e le procedure concrete di valutazione dell'apprendimento messe in atto effettuando la rilevazione dei risultati;

- nella fase conclusiva, infine, i docenti dovrebbero analizzare le concezioni attivate e riflettere sui processi messi in atto nella valutazione, incoraggiando un confronto che può arricchire i rispettivi bagagli di esperienza.

Un dossier stilato a fine percorso, frutto dei vari momenti di riflessione, fornirà ai docenti elementi utili a rilevare eventuali cambiamenti sopravvenuti nelle concezioni e nelle pratiche messe in atto durante il percorso stesso, nonché le corrispondenti azioni intraprese in termini di procedure concrete¹³⁹. Dunque, la riflessione è un elemento

¹³⁹ G. CONDERMAN & L. HEDIN, *Purposeful Assessment Practices for Co-Teaching*, *op. cit.*, qui p. 169.

fondamentale affinché il processo di insegnamento-apprendimento valuti la propria efficacia e sviluppi la sua potenzialità. Come afferma, Franco Cambi, quanto chiesto ai docenti in termini di autovalutazione:

«[...] è una riflessività che avvolge tutto l'atto-di-insegnare in un processo dinamico e aperto, capace di rendersi efficace 'in situazione', appunto, e di controllare se stesso in tutto il suo arco d'azione e di evidenziarne le luci e le ombre. E da lì ripartire innovando il progetto, gli strumenti, le verifiche stesse. Se necessario. E necessario dopo aver svolto le verifiche degli apprendimenti (conoscenze; competenze; abilità; perfino riflessività: tipo prove Invalsi anche) e dopo un risultato non soddisfacente»¹⁴⁰.

La collaborazione appare, dunque, come elemento fondante di una cultura inclusiva all'interno del contesto scolastico, collaborazione diretta anche a promuovere maggiore successo scolastico per tutti gli alunni, nonché miglioramento del clima all'interno della classe:

«La valorizzazione della collaborazione tra docenti potrebbe portare a conseguire obiettivi educativi e didattici che a loro volta aumenterebbero l'apprendimento e il ben-essere degli studenti oltre che migliorare l'ambiente di apprendimento [...]. In una meta-analisi, Cordingley, Bell, Rundell e Evans (2003) hanno evidenziato che lo sviluppo professionale collaborativo è collegato a un impatto positivo sulla gamma delle pratiche e delle strategie didattiche e sulle capacità degli insegnanti di collegarle con i bisogni/desideri/aspirazioni degli studenti e la promozione della loro autostima e autoefficacia, elementi fondanti il benessere, oltre che della loro motivazione e degli esiti»¹⁴¹.

¹⁴⁰ F. CAMBI, *La formazione dell'insegnante oggi: la funzione della riflessività*, in A. MARIANI (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze 2014, University Press, p. 33.

¹⁴¹ D. AQUARIO, E. GHEDINI E M. BRESCIANI POCATERRA, *La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria*, in *Form@re*, Open Journal per la Formazione in Rete, vol. 17, n. 3, 2017, pp. 162-173, qui pp. 163-164, ISSN 1825-7321, <file:///C:/Users/Utente/Downloads/21263-46847-1-PB.pdf>, 18 ottobre 2019.

2.5 Co-teaching come pratica inclusiva

Nella storia della pedagogia moderna, i progressi più significativi nella didattica generale si sono realizzati quando ci si è posti il problema di come favorire l'apprendimento nei ragazzi in difficoltà. Questo atteggiamento ha incoraggiato la sperimentazione di strategie innovative che si sono rivelate utili se applicate non in aule separate e ai soli alunni in difficoltà, ma all'intero gruppo classe.

L'*European Agency for Development in Special Needs Education*¹⁴², nel tracciare il "Profilo dei Docenti Inclusivi", frutto di un progetto triennale volto ad individuare le competenze, il bagaglio formativo e culturale, i valori necessari per chi intraprende la professione docente, definisce il *co-teaching* come uno dei cinque approcci inclusivi più efficaci.

Tale strategia, nei paesi anglosassoni, viene definita come una sorta di "matrimonio" in quanto richiede una forte relazione professionale paritaria, diversa da altri modelli didattici che pure si attuano nella stessa classe. Come in un matrimonio, nel *co-teaching* il docente specializzato viene incontro alle difficoltà degli altri docenti della classe che non sempre possiedono conoscenze e abilità necessarie per affrontare i problemi specifici di ciascun alunno. In tal modo gli studenti disabili possono accedere al curriculum generale, fruendo al tempo stesso, grazie al contributo dei docenti di sostegno, di strategie didattiche specializzate. In virtù di questa *partnership* tra colleghi con differenti tipi di esperienza, un gruppo eterogeneo di studenti apprende e sviluppa potenzialità raggiungendo il

¹⁴² AGENZIA EUROPEA per lo SVILUPPO DELL'ISTRUZIONE DEGLI ALUNNI DISABILI (2012), *La formazione docente per l'inclusione – Profilo dei docenti inclusivi*, p. 18.

successo formativo¹⁴³. In tale ottica le attività educative e didattiche non sono assunte come atti isolati, ma come pratiche interconnesse ad altre. Questo consente di condividere un contesto collaborativo che permetta agli insegnanti di accedere a maggiori conoscenze e capacità di quante ne avrebbero se lavorassero da soli.

A tal proposito Michael Oliver¹⁴⁴ afferma che

«teaching is teaching, independently from students gamut and needs, and an essential prerequisite for inclusion, in the very new meaning of the word, is the taking of responsibility by all teachers in order to work with all the children, with or without special educational needs. Only when teacher takes such a responsibility, inclusion than will be really achieved»¹⁴⁵.

Per favorire l'attività di insegnamento in contesti inclusivi, per Roberto Medeghini e Walter Fornasa occorre adottare, nella relazione, un approccio di tipo ecologico

«[...] si tratta di assumere la relazione come insieme di interazioni fra individuo e individui, fra individuo e contesti e fra questi e contesti più allargati: ciò significa che le attività educative, e non solo, non possono essere interpretate come atti singoli, isolati, ma azioni che sono connesse ad altre. Diventa qui di fondamentale importanza assumere il concetto di ecologia quale luogo di scambi e di relazioni, interrogandosi sulle possibilità che le istituzioni e i contesti offrono per la loro costruzione. Pensare alla relazione come a qualcosa che connette permette così di introdurre nei pensieri, negli atteggiamenti e negli atti educativi

¹⁴³ E. GHEDIN, *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Liguori, Napoli 2009, p. 24.

¹⁴⁴ E. GHEDIN, *Challenges and Opportunities for Inclusive Education: The co-teaching practice*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno I, n. 1, 2013, Pensa Multimedia Editore srl, ISSN 2282-6041 (on line), p. 115-132, qui p. 117.

¹⁴⁵ «L'insegnamento è insegnamento, indipendentemente dalla gamma degli studenti e dei bisogni, e un prerequisito essenziale per l'inclusione; nel più recente significato della parola, è l'assunzione di responsabilità da parte di tutti gli insegnanti al fine di lavorare con tutti i bambini, con o senza bisogni educativi speciali. Solo quando l'insegnante assumerà tale responsabilità, l'inclusione potrà essere veramente raggiunta» (Traduzione propria).

non tanto e solo l'intenzionalità, la consapevolezza e i significati di chi intende promuovere l'azione, ma anche quella delle persone alle quali l'azione si rivolge»¹⁴⁶.

In una relazione così concepita, si costruisce un sistema strettamente interconnesso in cui tutti i soggetti, sia i docenti che progettano e attuano le proprie strategie, sia gli studenti che ne sono destinatari, creano una reciproca influenza ed una circolarità di interazioni che rende il contesto mutevole e indica la via verso la possibilità di un cambiamento¹⁴⁷.

¹⁴⁶ R. MEDEGHINI E W. FORNASEA, *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano 2011, Franco Angeli Editore, p. 18.

¹⁴⁷ *Ibidem*.

2.6 Efficacia del *co-teaching*

Di pari passo con l'applicazione del *co-teaching* alcuni ricercatori ne hanno studiato l'efficacia.

Walther-Thomas Bryant & Land, nel 1996 hanno analizzato soprattutto gli aspetti relazionali scoprendo che i docenti coinvolti nella pratica inclusiva devono confrontarsi essenzialmente su cinque principi e cioè fidarsi delle capacità professionali dei partner, strutturare esperienze di apprendimento attivo, valorizzare i contributi di ogni docente coinvolto, condividendo ruoli e pratiche efficienti e sperimentare un uso più produttivo del tempo dedicato alla pianificazione, tempo questo in cui ciascun docente acquisisce maggiore esperienza¹⁴⁸.

In merito ai risultati conseguiti dagli studenti, le ricerche condotte in ambito accademico da Walther-Thomas nel 1995 in 23 scuole, per un periodo superiore ai tre anni, hanno rilevato che i ragazzi avevano assunto atteggiamenti migliori¹⁴⁹. Questo dato è stato confermato da Pugach e Johnson (1995) che hanno osservato una maggiore tolleranza degli studenti verso i compagni con deficit cognitivi. Valutazioni positive sono emerse anche dall'indagine svolta da Gerber e Papp (1999) su studenti con disabilità e non, e sui loro genitori¹⁵⁰.

Un aumento dei risultati scolastici complessivi e meno problemi di disturbo all'interno delle classi sono stati segnalati da Schwab Learning¹⁵¹

¹⁴⁸ C. WALTHER-THOMAS, M. BRYANT & S. LAND, *Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion*, op. cit., p. 263.

¹⁴⁹ *Ibidem*.

¹⁵⁰ I. MALIAN & E. MCRAE, *Co-Teaching Beliefs to Support Inclusive Education: Survey of Relationships between General and Special Educators in Inclusive Classes*, op. cit., p. 10.

¹⁵¹ Schwab Learning Center è un centro di formazione patrocinato dalla Stanford University e persegue gli obiettivi di trasformare il paradigma della diversità in un modello basato sulla possibilità di cambiamento dell'allievo attraverso l'educazione, l'innovazione e i risultati; si avvale

(2003) sia nell'ambito dell'istruzione elementare che nelle scuole di istruzione secondaria della California, dove si è constatato un minore ricorso ai servizi di istruzione speciale presenti in America. Altre sperimentazioni nate negli ultimi anni (in paesi anglosassoni) hanno dimostrato miglioramenti delle performance di apprendimento da parte degli studenti appartenenti a classi in cui viene sistematicamente attuato il *co-teaching*. Infatti:

«Provvisi di supporto adeguato e strategie di apprendimento efficaci, anche gli studenti con bisogni educativi speciali possono raggiungere obiettivi calibrati sulla base delle loro possibilità. Grazie alla compresenza, infatti, tutti gli studenti possono contare sul supporto sia di un insegnante esperto dal punto di vista dei contenuti didattici, sia su un esperto in materia di strategie educative»¹⁵².

In una meta-analisi condotta da Cordingley *et al.* nel 2003, gli autori hanno evidenziato che lo sviluppo professionale collaborativo influenza positivamente la gamma delle pratiche e strategie didattiche e favorisce la capacità degli insegnanti di collegarle con i bisogni degli studenti e la conseguente promozione della loro autostima ed autoefficacia. Tale sviluppo professionale collaborativo è collegato anche ad una ricaduta positiva sui processi di apprendimento, di motivazione e sugli esiti degli studenti¹⁵³. Ancora Gray (2009) ha rilevato che gli studenti con disabilità, nelle classi in cui veniva utilizzato il *co-teaching* hanno migliorato le loro

di personale educativo esperto che si dedica ad insegnare agli studenti a sfruttare le proprie possibilità e capacità (letteralmente "talenti") attraverso l'autoconsapevolezza e la pratica basata sull'efficacia; mette a disposizione servizi, strumenti e programmi innovativi per educare gli studenti a vivere in modo significativo durante tutto l'arco della vita, utilizzando i principi dell'Universal Design for Learning.

<https://slc.stanford.edu/>, 18 ottobre 2019.

¹⁵² D. IANES, S. CRAMEROTTI E A. CATTONI, *Punti di forza e benefici della compresenza didattica*, *op. cit.*, p. 87.

¹⁵³ E. GHEDIN E D. AQUARIO, *Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale*, *op. cit.*, qui p. 168.

prestazioni e gli studenti di istruzione generale hanno ricevuto aiuto e modificato i loro atteggiamenti personali anche grazie alla collaborazione tra i due insegnanti¹⁵⁴. Da citare sono inoltre le ricerche effettuate da Malian e McRae (2010) che hanno confermato l'effetto positivo del *co-teaching* sui partecipanti, in quanto le pratiche condivise hanno favorito la fiducia reciproca tra i co-insegnanti; questi si sentivano liberi di utilizzare le proprie capacità ma anche di riconoscere i propri errori. La maggior parte dei co-insegnanti ha valutato la propria esperienza come efficiente e ha attribuito notevole importanza al senso di appartenenza al team di collaborazione¹⁵⁵.

Altre ricerche si sono indirizzate verso le opinioni dei docenti di istruzione generale: Flourou (2007) ha rilevato che gli insegnanti sono dell'opinione che l'inclusione non sia stata efficacemente implementata, a causa della mancanza di personale specializzato, materiale didattico e infrastrutture adeguati. Per un'inclusione di successo, la collaborazione tra gli insegnanti di educazione generale e speciale è considerata di fondamentale importanza, unita alla comunicazione con i genitori e alle opportunità di formazione dei docenti ai fini della ridefinizione del proprio ruolo. La ricerca ha anche dimostrato che la maggior parte degli insegnanti di educazione generale ritiene che l'inclusione influenza positivamente lo sviluppo sociale degli studenti con bisogni speciali e non rappresenta un ostacolo per il successivo sviluppo di tutti gli studenti, anche in ambito accademico. Da sottolineare è il fatto che gli studenti non disabili abbiano

¹⁵⁴ A. GRAY, *Co-teaching in inclusive classrooms: The Impact of Collaboration on Attitudes, Efficacy and Student Achievement*, 2009, Dissertation. Arizona State University, pp. 1-124, qui p. 74.

¹⁵⁵ *Ivi*, p. 75.

mostrato alti livelli di tolleranza verso la diversità quando hanno studiato in aule inclusive.

Rispetto a Flourou, Staikopoulos (2009) ha preso in considerazione il punto di vista dei docenti di educazione speciale. I risultati hanno fatto emergere la necessità di chiarire sia i ruoli dei co-insegnanti, sia quale strategia di *co-teaching* eventualmente implementare. Gli insegnanti si sono inoltre dichiarati favorevoli alla collaborazione con i docenti curricolari in quanto questa, oltre a produrre benefici effettivi sugli apprendimenti, è gratificante e motivante per i co-insegnanti in quanto amplia le loro capacità d'insegnamento.

Riguardo al ruolo degli insegnanti di educazione speciale, la ricerca di Persidou (2010) ha fatto emergere alcune criticità: la collaborazione tra istruzione generale e speciale è limitata e occasionale in quanto avviene solo dietro richiesta dell'uno o dell'altro docente. I docenti di istruzione generale, inoltre, considerano l'educazione e la valutazione degli studenti con bisogni speciali come unica responsabilità dei colleghi di istruzione speciale.

Stogilos e Tragoulia (2013) hanno esplorato il ruolo e le responsabilità dei co-insegnanti e dei genitori. Il risultato ha mostrato che la maggior parte dei co-insegnanti utilizzava il modello di *co-teaching One teaching/ One observing* (uno insegna, uno osserva), con l'insegnante di educazione speciale principalmente investito del ruolo di assistente. È anche significativo il fatto che gli insegnanti di educazione speciale avessero accettato questa situazione non avvertendo nemmeno la necessità di cambiarla. Il tempo di pianificazione condiviso era limitato e, di conseguenza, ciascun insegnante era responsabile della pianificazione e

dell'insegnamento per un gruppo specifico di studenti (l'insegnante di educazione per lo studente/i con bisogni speciali e l'insegnante di educazione generale per il resto degli studenti). La ricerca più recente è quella di Mpoutsouki (2014) sulle esperienze e percezioni degli insegnanti elementari che hanno partecipato al *Parallel Teaching* (insegnamento in parallelo). Le considerazioni rilevate hanno riguardato la non sufficiente efficienza delle infrastrutture e la mancanza di materiale didattico appropriato. Gli insegnanti hanno manifestato delusione anche in merito alle opportunità di formazione offerte dal ministero. Per quanto riguarda la collaborazione fra docenti, la ricerca ha dimostrato che è stata soddisfacente nella maggior parte dei casi, a differenza di quella quasi assente con l'amministrazione, quest'ultima in contrasto con la collaborazione cercata e realizzata insieme ai genitori che hanno mostrato grande iniziativa in merito all'implementazione di questo modello. Inoltre, i docenti hanno anche evidenziato che il metodo del *co-teaching* ha influenzato positivamente sia loro stessi sia i loro studenti¹⁵⁶.

Alla luce di queste ricerche appare chiaro che la costituzione di un partenariato tra docenti curricolari e docenti di sostegno rappresenta il primo passo verso la costruzione di un contesto di vera educazione inclusiva, per una corretta implementazione di pratiche collaborative quali il *co-teaching*. All'interno di questa metodologia, appare quanto mai necessario un partenariato di tipo partecipativo in cui entrambi i docenti condividano responsabilità e obiettivi, mettendo in comune le proprie

¹⁵⁶ S. SEVASTOPOULOU, *The views of the general and special education teachers in Geek primary school*, in Master's Thesis of Philosophy in Special Needs Education, Department of Special Needs Education, Faculty of Educational Sciences, Universitetet I Oslo, 2016, pp. 124, qui pp. 30-32, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101256.pdf>, 18 ottobre 2019.

visioni e filosofie educative, le proprie aspettative,, i metodi e le tecniche di insegnamento nonché gli strumenti di lavoro¹⁵⁷. Il *co-teaching* può favorire lo sviluppo di percorsi di apprendimento che presuppongano diverse vie di accesso dei contenuti da trasmettere, e che si integrino con i percorsi individualizzati della classe. Infatti, come affermano Pier Giuseppe Rossi e Catia Giaconi

«Lo sviluppo di percorsi per favorire l'apprendimento di tutti, inoltre, non può restare un mero principio, poco attuabile quotidianamente. Si rischia, infatti, di incorrere in iniziative sperimentali molto innovative, ma scarsamente sostenibili dal docente nel gruppo classe. L'inclusione non richiede all'insegnante di progettare per tutti percorsi individualizzati, ma di prevedere una pluralità di vie di accesso e di sviluppo della tematica che intende affrontare e dove, logicamente, trovano la loro giusta integrazione i possibili piani educativi individualizzati. Sono, dunque, ancora una volta la scelta della sequenza delle attività e la loro combinazione e la possibilità di creare un artefatto progettuale visualizzabile sotto forma di organizzatore, a trasporre i principi dell'inclusione e della personalizzazione in pratiche didattiche reali e sostenibili»¹⁵⁸.

In definitiva, il *co-teaching* presuppone una partnership in cui entrambi gli insegnanti abbiano lo stesso ruolo e soprattutto sviluppino nuove competenze nella creazione di attività e didattica condivisa, nella comunicazione frequente ed efficace di cui sono i fautori e nella valorizzazione delle differenze di ciascuno, in modo da arricchire la relazione collaborativa¹⁵⁹.

¹⁵⁷ E. GHEDIN, D. AQUARIO E D. DI MASI, *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, op. cit., qui p. 163.

¹⁵⁸ P.G. ROSSI, C. GIACONI (a cura di), *Introduzione*, in *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped classroom*, Collana Traiettorie Inclusive, Franco Angeli, Milano 2016, p. 8.

¹⁵⁹ *Ivi*, p. 166.

In definitiva l'esigenza di una didattica inclusiva che funzioni per tutti, presuppone che essa non sia esclusivamente centrata sui contenuti dell'istruzione, ma che risulti semmai impegnata sul versante più ampio dell'identificazione dei bisogni educativi speciali di tutti gli alunni e delle possibili risposte. Nei percorsi d'aula (trascurando per un momento quanto i diversi attori istituzionali, culturali e sociali possono fare a livello più ampio) sono la qualità delle relazioni complessive con i compagni di classe e le competenze didattiche espresse dai docenti a giocare un ruolo strategico nell'ottimizzazione del processo di integrazione e, di conseguenza, in quello di apprendimento¹⁶⁰. In questo si innesta la funzione dell'insegnante consapevole che, come afferma Giuliano Franceschini:

«[...] è dunque quella di favorire l'emancipazione del soggetto in formazione, la sua liberazione da eventuali condizionamenti culturali che lo sospingono verso il conformismo. Per questo motivo, lo sguardo e l'attenzione dell'insegnante consapevole passano continuamente e alternativamente dal contesto sociale a quello didattico, dalla collettività alla comunità scolastica, dal gruppo classe al singolo alunno, proprio perché è consapevole che tra questi estremi c'è continuità più che opposizione»¹⁶¹.

Il docente assume una responsabilità educativa poiché l'insegnamento persegue la finalità della formazione della persona e del cittadino autonomo e responsabile e non resta, quindi, confinato nell'ambito, pure importante, della dimensione culturale. La didattica svolta attraverso il *co-teaching* può rendere realmente inclusiva la scuola, perché offre maggiori opportunità per strutturare percorsi in cui tutti gli alunni

¹⁶⁰ L. COTTINI, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carrocci, Roma 2004, qui cap. V.

¹⁶¹ G. FRANCESCHINI, *Insegnanti consapevoli – Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, CLUEB, Bologna 2012, p. 69.

possano trovare un posto e una possibilità per esprimere le proprie potenzialità. Per questo, è una didattica improntata alla massima flessibilità ed è in grado di venire incontro alle diversità individuali e ai differenti stili di apprendimento, grazie anche alla possibilità di avere a disposizione più docenti contemporaneamente. Ciò non significa che vengono proposti strumenti diversi per ciascuno, ma che le proposte didattiche vengono organizzate con modalità diverse per tutti, in modo che ciascuno trovi le modalità a sé più congeniali:

«L'attenzione alla postura "competente" rimanda all'identità personale e professionale, vista come un ponte tra un modo personale di leggere la realtà e la realtà stessa. Se la proposta didattica, invece di puntare su una serie di traguardi disciplinari, evidenzia come le varie discipline sono delle lenti con cui ripensare e riprogettare la propria identità, per cui ciascuno elabora un processo che connette le proprie motivazioni alle potenzialità della disciplina in direzione di un ri-orientamento personale in senso lato, si lascia al soggetto in apprendimento il compito di adattare alla propria prospettiva una proposta didattica complessa e aperta, ma gestibile»¹⁶².

Nel *co-teaching* viene valorizzata l'esperienza attiva, concreta attraverso la laboratorialità che rappresenta uno dei percorsi privilegiati e più facilmente applicabili in questa metodologia. Anche l'azione di ciascun docente viene valorizzata; il docente assume più spesso il ruolo di mediatore e facilitatore proprio quando mette a disposizione strumenti e, soprattutto, pianifica situazioni che permettono all'alunno di costruire il proprio apprendimento. Ha meno risposte e molte buone domande; sollecita

¹⁶² C. GIACONI, P.G. ROSSI, *L'inclusione – Tra nuove frontiere semantiche e nuovi territori*, Editoriale, p. 78,
<http://www.iscaravaggio.gov.it/files/Documenti/Bes-l'inclusione.pdf>, 18 ottobre 2019.

la ricerca, la formulazione di ipotesi, la sperimentazione; indica strategie e tecniche, piuttosto che soluzioni. Gli strumenti e le situazioni che vengono pianificati sono attentamente scelti, allo scopo di consentire agli studenti di accrescere le proprie conoscenze e abilità in autonomia.

Grazie alla possibilità di avere a disposizione due insegnanti, nel processo di insegnamento-apprendimento trova maggiore espressione la relazione, attraverso un flusso costante di feedback e nuovi input orientati a un'evoluzione stabile e generalizzata degli apprendimenti: al centro di questa dinamica di scambio l'alunno è protagonista dell'azione didattica, producendo nuovi risultati e nuovi input via via più consapevoli. L'opera di mediazione fornita dai docenti fa sì che vi sia una maggiore compatibilità dell'azione didattica rispetto alle potenzialità e ai limiti delle capacità degli alunni, e diventa elemento indispensabile sia in termini di sostegno/aiuto, sia a livello motivazionale.

Nel momento in cui una scuola decide di attuare il *co-teaching*, assume un impegno importante soprattutto a livello di organizzazione e implementazione delle pratiche. Il *co-teaching* richiede collaborazione, impegno per la co-progettazione, presenza stabile nel tempo dei docenti e attenzione alla ripartizione degli studenti nelle classi. L'elemento fondamentale del *co-teaching* si basa sulla costruzione di una relazione positiva tra insegnante curricolare e insegnante di sostegno e la progettazione collaborativa richiede che il ciascun docente utilizzi l'esperienza professionale del proprio partner. Diventa essenziale che il docente curricolare, esperto di contenuti e il docente di sostegno, esperto di istruzioni specializzate, stabiliscano fra loro una situazione di parità. A questo proposito Giuliano Franceschini sottolinea che:

«[...] è impensabile che una istituzione scolastica si muova improvvisando di volta in volta o peggio ancora secondo una logica casuale lasciata alla cultura di ogni singolo operatore: la soluzione vincente è invece quella del confronto, del dibattito e infine della decisione operativa sulla scorta di un rigoroso approfondimento culturale e professionale. Allora avremo una scuola che proporrà risposte coerenti, meditate e culturalmente fondate a problemi concreti»¹⁶³.

Anche se i sistemi scolastici, e soprattutto l'amministrazione centrale spingono nella direzione di una continua innovazione delle prassi educative per migliorare la qualità degli interventi didattici, pochi sono coloro che si dimostrano favorevoli a facilitare questo processo. Se l'iniziativa non parte da coloro che sono effettivamente impegnati sul campo, difficilmente le innovazioni potranno svilupparsi e trovare applicazione. Sarebbe di fondamentale importanza che i responsabili decisionali capissero che un cambiamento in questa direzione darebbe maggiore slancio al processo inclusivo in atto nel sistema scolastico italiano, anche se tale cambiamento presuppone un processo complesso e laborioso, con la necessità di supporto continuo, risorse e monitoraggio degli esiti, affrontando in modo proattivo le difficoltà che via via emergono e che sono insite nel processo stesso.

¹⁶³ G. FRANCESCHINI, *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagogo?*, Guerini Studio, Milano 2003, p. 77.

2.7 Il *co-teaching* nel contesto scolastico italiano

Negli ultimi quaranta anni, in Italia, si è cercato di rispondere in modo adeguato alle esigenze di ogni alunno, tentando di ridurre i fattori che ostacolano la partecipazione degli studenti con disabilità. Questo sforzo ha portato, negli anni Settanta, ai primi tentativi di applicazione del *co-teaching* nel nostro sistema scolastico in seguito all'approvazione della Legge 517/77. È di questo periodo l'ingresso degli alunni con disabilità nel sistema di istruzione generale e l'inserimento dei docenti specializzati nel team dei docenti di classe col compito di fornire supporto agli alunni. Si evitava in tal modo la stigmatizzazione degli alunni diversamente abili e al contempo si offriva una preziosa risorsa da utilizzare per far fronte ad un contesto scolastico caratterizzato da bisogni educativi speciali di vario tipo.

Proprio l'eterogeneità dei vari bisogni educativi speciali che caratterizza i contesti scolastici del nostro Paese richiede alla scuola di far fronte e rispondere in modo sempre più tempestivo, efficace ed efficiente a una molteplicità di problematiche caratterizzate da diverse peculiarità. Si pensi agli alunni con disabilità certificata, talvolta anche piuttosto grave, agli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento, con problemi comportamentali, ma anche ad alunni con svantaggio socioculturale o provenienti da Paesi stranieri, quindi con evidenti difficoltà anche linguistiche. Non vanno inoltre dimenticati tutti quegli studenti che per motivi più vari sono maggiormente esposti all'insuccesso e quindi al rischio di dispersione scolastica¹⁶⁴. L'estrema eterogeneità delle situazioni richiede interventi personalizzati e individualizzati, attività di

¹⁶⁴ D. IANES, S. CRAMEROTTI (a cura di), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*, Trento 2013, Erickson, p. 23.

recupero/potenziamento, attività laboratoriali difficilmente attuabili senza un lavoro di compresenza tra insegnanti. La concreta realizzazione di tali attività è la prova tangibile del livello di collaborazione raggiunto tra insegnanti curricolari e insegnanti di sostegno, collaborazione che, per essere efficace, deve prendere avvio con la partecipazione dei docenti curricolari alla stesura dei documenti (PEI, ad esempio) e proseguire con la valutazione degli studenti diversamente abili.

Malgrado la normativa abbia più volte insistito sul principio che il docente di sostegno è contitolare con il docente di disciplina generale, e corresponsabile di tutti gli alunni della classe¹⁶⁵, un'indagine svolta dalla FGA nel 2010¹⁶⁶ ha messo in luce che questo ruolo non è ancora riconosciuto. Il problema che sta alla base è legato soprattutto alle pratiche e metodologie adottate dagli insegnanti: si parla di una “integrazione parziale” in quanto, in molte occasioni, l'alunno con disabilità passa periodi variabili fuori dall'aula e dal gruppo dei compagni. Questo è dovuto a metodi didattici meno collaborativi, meno laboratoriali e, nel complesso, meno inclusivi; uscire dalla classe sembra essere l'effetto negativo di una carenza di metodologia, piuttosto che una scelta di arricchimento e di

¹⁶⁵ La questione è nata insieme alla figura dell'insegnante di sostegno, vale a dire con la legge 517/77. La CM n 179/99 infatti interviene per precisare il ruolo degli insegnanti in generale e degli insegnanti di sostegno, ma ci vorrà la legge 148/90 per fugare ogni dubbio in ordine alla contitolarità. La legge 104/92 estende la contitolarità a tutti gli Ordini e gradi dell'insegnante di sostegno. Lo stesso assume tutti i diritti e i doveri e fa parte integrante dell'équipe pedagogica. La responsabilità è da intendersi nei riguardi di tutti gli alunni della classe.

¹⁶⁶ FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI, CARITAS ITALIANA, ASSOCIAZIONE TREELLE, *Gli alunni con Disabilità nella Scuola Italiana: Bilancio e Proposte*, Trento 2011, Erickson, pp. 131-132.

In particolare: la ricerca ha coinvolto circa 7700 insegnanti neoassunti in ruolo nell'anno scolastico 2010/2011; solo il 60,9 % di 4075 insegnanti curricolari e il 54,2% di 3625 insegnanti di sostegno riconoscono nella figura dell'insegnante di sostegno un docente a pieno titolo. Per gli altri si tratta di un assistente dell'alunno con disabilità, un insegnante dal ruolo non ben definito o, ancora, un “factotum”.

supporto per l'alunno diversamente abile¹⁶⁷. In questa prospettiva il *co-teaching* potrebbe rappresentare un rimedio a tali situazioni in quanto promuove un approccio collaborativo tra insegnanti di classe e insegnante di sostegno, superando così la funzione del docente di sostegno come insegnante del solo alunno in difficoltà per diventare insegnante di tutta la classe e di tutti gli alunni¹⁶⁸.

A questo proposito, i risultati di diverse ricerche sull'integrazione e inclusione in Italia hanno evidenziato come, pur essendo quello italiano un sistema scolastico che garantisce a tutti gli studenti e le studentesse la piena inclusione formale, in tutti gli ordini di scuola ci siano situazioni in cui alcuni alunni con disabilità trascorrono parte del proprio tempo in luoghi diversi dalla loro classe di appartenenza (ad esempio, nell'aula di sostegno). È qui che si inseriscono i fenomeni di *push out* e *pull out* che portano all'uscita dalla classe, per fattori interni come ad esempio la presenza di un insegnante che non ha le competenze necessarie a gestire i comportamenti-problema di un alunno e, dunque, lo manda fuori con l'insegnante di sostegno (è questo il fenomeno definito *push out*) oppure l'allontanamento è dovuto a fattori esterni alla classe come la presenza nella scuola di un'aula di sostegno separata e ben attrezzata che attrae gli alunni diversamente abili (fenomeno definito del *pull out*)¹⁶⁹. Sono tipologie di sostegno, queste che da un lato rappresentano un rischio per la

¹⁶⁷ *Ivi*, p. 217.

¹⁶⁸ Legge 104/92, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.

Comma 6: «I docenti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di intersezione, di interclasse, di classe e dei collegi dei docenti».

¹⁶⁹ D. IANES, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Erickson, Trento 2014, p. 60.

cultura inclusiva del sistema scolastico italiano ma dall'altro offrono l'opportunità di ripensare alla formazione iniziale e continua degli insegnanti, investendo in una didattica inclusiva che dia spazio a metodologie che facilitano la gestione di percorsi di apprendimento eterogenei in spazi e tempi comuni di un gruppo classe, ma anche prendendo in considerazione la possibilità di implementare pratiche didattiche e organizzative che alternino momenti comuni e momenti in piccolo gruppo e/o individualizzati.

La didattica inclusiva dovrebbe, in definitiva, ridurre considerevolmente il numero di ore trascorse da studenti con bisogni educativi speciali in aule alternative. Per mantenere gli studenti all'interno della classe il più a lungo possibile (e, nel lungo termine, eliminare, se possibile, la necessità di dover portare fuori dalla classe questi studenti) durante la pianificazione delle attività tutti i docenti, responsabili della stesura del Piano Educativo Individualizzato o del Piano Didattico Personalizzato, devono discutere in merito all'organizzazione dell'insegnamento in modo che le strategie, eventualmente utilizzate nelle aule alternative, possano essere utilizzate all'interno della classe generale. La didattica inclusiva e le metodologie che la supportano devono diventare un'opportunità e non un luogo¹⁷⁰.

Fenomeni come questi impongono una riflessione sulla opportunità di continuare a sperimentare e impegnarsi sul piano sociale e deontologico della professione insegnante per contribuire a cambiare il tradizionale rapporto dicotomico tra l'istruzione generale e quella speciale. Sono proprio approcci quale quello della compresenza che si sono rivelati

¹⁷⁰ D. IANES, S. CRAMEROTTI (a cura di), *Compresenza didattica inclusiva, op. cit.*, p. 60.

particolarmente efficaci nel ridurre la distanza tra i due sistemi educativi, dove l'insegnante curricolare e quello di sostegno, collaborando in un'ottica inclusiva, si coordinano per pianificare e veicolare proposte educativo-didattiche calibrate in base alle difficoltà, alle differenze e alle potenzialità di ogni alunno, ma rivolte a tutta la classe¹⁷¹. L'approccio della compresenza tra insegnanti fa sì che gli studenti con disabilità spendano più tempo all'interno della classe invece di essere allontanati, per così dire, in un'aula alternativa per lavorare con il solo docente di sostegno, magari su argomenti che nulla hanno a che fare con quelli affrontati dai compagni. La proposta di una didattica inclusiva che si realizza attraverso il *co-teaching* mira a promuovere anche la valorizzazione delle differenze e un ambiente di apprendimento flessibile e creativo¹⁷². Tutta la storia della pedagogia dimostra come i progressi più significativi nella didattica in generale (e non solo in quella speciale) siano stati compiuti nel momento in cui ci si è interrogati su come promuovere l'apprendimento di alunni con difficoltà. Le innovazioni sperimentate hanno finito per diventare degli autentici riferimenti per tutti, favorendo lo sviluppo di strategie innovative e utili se applicate all'intero contesto classe, e non in aule separate, ai soli alunni in difficoltà¹⁷³.

Una volta riconosciuta l'efficacia del *co-teaching* ai fini di una piena inclusione degli alunni diversamente abili, si tratta di interrogarsi su quale posto abbia, allo stato attuale, tale metodologia nel nostro sistema

¹⁷¹ J. BAUWENS, J.J. HOURCADE E M. FRIEND, *Cooperative teaching: A model for general and special education integration*, «Remedial and Special Education», 1989, vol. 10, n. 2, pp. 17-22, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074193258901000205>, 18 ottobre 2019.

¹⁷² E. GHEDIN, D. AQUARIO E D. DI MASI, *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, *op. cit.*, qui pag. 161.

¹⁷³ A. CANEVARO *et al.*, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011, p. 11.

scolastico e quali siano le opinioni dei docenti a riguardo. Una risposta a questi interrogativi ci viene fornita dalla ricerca di Elisabetta Ghedin del 2012, pubblicata nell'articolo *Challenges and Opportunities for Inclusive Education: The co-teaching practice*, pubblicato a cura dell'*Italian Journal of Special Education*. Nello studio, svolto in alcune scuole dell'infanzia e primaria della provincia di Padova, è emerso che il principale vantaggio riscontrato nel *co-teaching* risiede nella possibilità di avere un collega con cui condividere ruolo, impegno, possibilità di arricchimento reciproco, nell'opportunità di rispondere meglio alle esigenze degli alunni. Quanto agli svantaggi, i docenti, oltre al rischio che il "doppio insegnamento" possa generare negli alunni una certa confusione, hanno sottolineato la possibilità di relazioni problematiche tra colleghi e il fatto che la pianificazione possa comportare una eccessiva quantità di tempo.

La ricerca mette inoltre in evidenza alcune barriere che ostacolano le piena realizzazione del *co-teaching*, la prima delle quali è la compresenza dei docenti di sostegno, assicurata per un numero insufficiente di ore, la modesta apertura mentale di alcuni docenti e, di conseguenza, la difficoltà di attuare una vera e positiva collaborazione.

La ricerca ha infine evidenziato una carenza rispetto alla co-valutazione la quale, col modificarsi dell'ambiente di apprendimento e dello stile d'insegnamento, richiede che a sua volta venga opportunamente adattata e modificata. Secondo la Ghedin, il possibile futuro della ricerca dovrebbe indagare i significati di questo approccio considerati non solo dal punto di vista degli insegnanti ma anche degli studenti e dei dirigenti

scolastici che svolgono un ruolo importante nella creazione di valori inclusivi all'interno della struttura scolastica in cui lavorano¹⁷⁴.

Occorre comunque sottolineare che, nonostante l'Amministrazione centrale solleciti l'innovazione al fine di migliorare le pratiche educative e didattiche, in concreto queste sono difficilmente attuabili in quanto presuppongono un processo complesso e impegnativo che richiede un supporto continuo, risorse adeguate e un monitoraggio dei risultati senza il quale non è possibile verificare l'efficacia di tali pratiche. Ciò premesso, spetta pertanto ai docenti mettere in campo impegno e determinazione per sperimentare buone pratiche inclusive, condividerle e diffondere le stesse in linea con quanto stabilito nel Piano della Formazione in servizio dei docenti, adottato con il Decreto Ministeriale 797 del 19 ottobre 2016, che il MIUR ha istituito per il triennio 2016-2019. Infatti, nelle Priorità prevista dal Piano, nella voce 4.5 - Inclusione e Disabilità, è riportato

«Una delle caratteristiche distintive della scuola italiana è l'attenzione all'inclusione. Per interpretare l'inclusione come modalità "quotidiana" di gestione delle classi, la formazione deve essere rivolta sia agli insegnanti specializzati nel sostegno, che a tutti gli insegnanti curricolari. Indicazioni e Linee Guida ricordano che la diversità pone all'azione didattica ed educativa una grande sfida: essere capaci di fronteggiarla, disponendo di adeguate competenze nelle strategie didattiche inclusive, risponde non solo ai bisogni degli alunni disabili o con Disturbi Specifici di Apprendimento, con altre difficoltà o disturbi evolutivi e con svantaggio sociale e culturale, ma innalza la qualità dell'apprendimento di tutti gli alunni. L'obiettivo quindi è ripensare la progettazione curricolare come flessibile e aperta a differenti abilità, attenta all'accrescimento di competenze complementari sviluppate

¹⁷⁴ E. GHEDIN, *Challenges and Opportunities for Inclusive Education: The co-teaching practice*, *op. cit.*, qui p.115, <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/326>, 18 ottobre 2019.

che concorrono al percorso educativo personalizzato degli studenti. [...] Un aspetto chiave è inoltre quello della “presa in carico” dell’alunno, che deve essere realizzato da tutta la “comunità educante”, evitando processi di delega al solo docente di sostegno. Da qui dunque la necessità di interventi formativi mirati, specifici, modulari – ossia che tengano conto dei diversi livelli di partenza di chi accede alla formazione – e, soprattutto, basati su una visione partecipata dell’inclusione e orientati alla cooperazione e al *cooperative teaching*»¹⁷⁵.

Un ruolo specifico per la condivisione e la diffusione delle sperimentazioni rivestono le Reti di Ambito e di Scopo, istituite grazie alla Legge 13 luglio 2015, n. 107,¹⁷⁶ ma che avevano un loro precedente riferimento normativo nel DPR 275 del 1999¹⁷⁷, nate proprio con la finalità

¹⁷⁵ MIUR, Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, *Piano per la formazione in servizio dei docenti 2016-2019*, http://www.istruzione.it/piano_docenti/, 18 ottobre 2019.

¹⁷⁶ Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*,. In particolare, per la costituzione delle reti di scopo e di quelle di ambito si riporta:

Art. 1, Comma 70: Gli uffici scolastici regionali promuovono, senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica, la costituzione di reti tra istituzioni scolastiche del medesimo ambito territoriale. Le reti, costituite entro il 30 giugno 2016, sono finalizzate alla valorizzazione delle risorse professionali, alla gestione comune di funzioni e di attività amministrative, nonché alla realizzazione di progetti o di iniziative didattiche, educative, sportive o culturali di interesse territoriale, da definire sulla base di accordi tra autonomie scolastiche di un medesimo ambito territoriale, definiti «accordi di rete».

Comma 71. Gli accordi di rete individuano:

a) i criteri e le modalità per l'utilizzo dei docenti nella rete, nel rispetto delle disposizioni legislative vigenti in materia di non discriminazione sul luogo di lavoro, nonché di assistenza e di integrazione sociale delle persone con disabilità, anche per insegnamenti opzionali, specialistici, di coordinamento e di progettazione funzionali ai piani triennali dell'offerta formativa di più istituzioni scolastiche inserite nella rete;

b) i piani di formazione del personale scolastico;

c) le risorse da destinare alla rete per il perseguimento delle proprie finalità;

d) le forme e le modalità per la trasparenza e la pubblicità delle decisioni e dei rendiconti delle attività svolte.

¹⁷⁷ DPR 275/99, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell’art. 21, della legge 15 marzo 1999, n. 59*. In particolare, si veda:

Art.

(Reti di scuole)

di raccordare quanto pianificato in un determinato territorio e per la successiva diffusione di quanto realizzato; di fondamentale importanza, all'interno di queste reti, è la costituzione della Conferenza dei Dirigenti, che permette di raccordare gli interventi, evitando eventuali discrepanze fra le istituzioni, nell'attuazione di progetti e azioni. Simonetta Ulivieri sottolinea, infatti:

«Le reti di scuole sono sistemi complessi che possono diventare un fondamentale agente o strumento di cambiamento per le persone che vi partecipano, e sono in grado di 'legare' più soggetti, dando concretezza all'autonomia didattica attraverso lo sviluppo di forme di ricerca-azione che

-
1. Le istituzioni scolastiche possono promuovere accordi di rete o aderire ad essi per il raggiungimento della proprie finalità istituzionali.
 2. L'accordo può avere a oggetto attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento [...] di organizzazione e di altre attività coerenti con le finalità istituzionali; se l'accordo prevede attività didattiche o di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento, è approvato, oltre che dal consiglio di circolo o di istituto, anche dal collegio dei docenti delle singole scuole interessate per la parte di propria competenza.
 3. L'accordo può prevedere lo scambio temporaneo di docenti, che liberamente vi consentono, fra le istituzioni che partecipano alla rete i cui docenti abbiano uno stato giuridico omogeneo. I docenti che accettano di essere impegnati in progetti che prevedono lo scambio rinunciano al trasferimento per la durata del loro impegno nei progetti stessi, con le modalità stabilite in sede di contrattazione collettiva.
[...]
 6. Nell'ambito delle reti di scuole, possono essere istituiti laboratori finalizzati tra l'altro a:
 - a. la ricerca didattica e la sperimentazione;
 - b. la documentazione, secondo procedure definite a livello nazionale per la più ampia circolazione, anche attraverso rete telematica, di ricerche, esperienze, documenti e informazioni;
 - c. la formazione in servizio del personale scolastico;
 - d. l'orientamento scolastico e professionale
 7. Quando sono istituite reti di scuole, gli organici funzionali di istituto possono essere definiti in modo da consentire l'affidamento a personale dotato di specifiche esperienze e competenze di compiti organizzativi e di raccordo interistituzionale e di gestione dei laboratori di cui al comma 6.
 8. Le scuole, sia singolarmente che collegate in rete, possono stipulare convenzioni con università statali o private, ovvero con istituzioni, enti, associazioni o agenzie operanti sul territorio che intendono dare il loro apporto alla realizzazione di specifici obiettivi.
[...]
-

valorizzino le esperienze progettuali delle scuole in funzione di un'educazione permanente basata sulla formazione-sperimentazione-validazione»¹⁷⁸.

Malgrado lo sviluppo di politiche nazionali orientate all'inclusione, appropriate forme di curricolo e di valutazione, non sempre questi meccanismi rendono possibile l'avvio di processi inclusivi; esistono però molte situazioni in cui esempi di buone pratiche inclusive appaiono a livello scolastico ancora prima di qualsiasi impegno formale a livello nazionale verso l'inclusione. In questi contesti le scuole possono rappresentare volani di sviluppo del sistema inclusivo e le reti di scuole possono diventare vettore di queste pratiche. Sviluppare contesti inclusivi e buone pratiche vuol dire mettere al centro del processo di insegnamento-apprendimento l'individuo e incoraggiarlo a seguire il proprio percorso di complessità e condivisione, ad usare efficacemente i propri talenti e punti di forza, a coltivare attività che favoriscano esperienze ottimali, a perseguire l'autodeterminazione attraverso l'esercizio della libertà e responsabilità nelle scelte; il ruolo dell'educazione, e dunque dei docenti, è quello di permettere l'attivarsi di questo potenziale attraverso la progettazione di un ambiente facilitante in cui gli attori coinvolti, insegnanti compresi, possano essere in grado di progredire insieme nella direzione di uno sviluppo positivo. Dunque, non si tratta solo di reagire a situazioni problematiche e stressanti, ma agire sulla base di scopi e di progetti, nell'ambito di sistemi di interazione interpersonale, interazione questa che deve essere cooperativa, e all'interno di ambienti che facilitano questa cooperazione. Progettare ambienti facilitanti attraverso pratiche

¹⁷⁸ S. ULIVIERI, *Saggio introduttivo. Il Polo Didattico di Livorno – Una rilevante opportunità formativa*, in A. MARIANI (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, *op. cit.*, p. 25.

inclusive come quella del *co-teaching* vuol dire, quindi, predisporre materiali didattici, strategie didattiche e strumenti valutativi che sostengano compiti di apprendimento programmati per fornire opportunità di successo per tutti gli studenti. E l'ambiente facilitante per eccellenza è la classe:

«La classe dovrebbe davvero e sempre proporsi come un'officina dove le teorie pedagogico-didattiche si presentano e si manifestano, dove l'impatto con l'originalità di ogni singolo alunno può far scaturire l'*insight* per nuove scoperte, facendo sì che, proprio in quanto officina, bottega, l'artigianato pedagogico diventi fonte inesauribile e insostituibile di studio e ricerca»¹⁷⁹.

Molti studiosi hanno posto particolare attenzione sulla dimensione rappresentata dalle competenze di ricerca e sperimentazione, fondamentali a ridisegnare il profilo professionale del docente chiamato a individuare percorsi didattici più efficaci e le metodologie e le strategie più utili, significative e validate attraverso specifiche evidenze, come si è cercato di fare con la ricerca alla base di questo lavoro. In particolare, Lucio Cottini evidenzia:

«In sintesi, i diversi tratti individuati dai vari autori concorrono tutti a delineare un modo di agire in cui il presupposto è la piena consapevolezza di quello che si fa, la comprensione del suo significato, la possibilità di scegliere tra alternative di comportamento diverse, in modo da essere responsabili della scelta operata»¹⁸⁰.

Alla luce di quanto affermato si può, dunque, affermare che il *co-teaching* risponde ai criteri di qualità che sono alla base della professione docente caratterizzata quest'ultima dai *saperi*, ovvero le competenze

¹⁷⁹ D. FANTOZZI, *Il docente specializzato: competenza, tutela, condivisione*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II, n. 2, 2014, Pensa Multimedia Editore srl, ISSN 2282-6041 (on line), pp. 81-95, qui pp. 92-93, <https://issuu.com/pensamultimedia/docs/sipes2-14>, 18 ottobre 2019.

¹⁸⁰ L. COTTINI, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carrocci editore, Roma 2017, p. 120.

culturali e didattiche, *valori*, cioè le responsabilità educative e da una *riflessività* sul proprio operato che coincide con la consapevolezza professionale¹⁸¹. E la professione docente è chiamata anche a rispondere ai criteri propri della didattica inclusiva, la quale si avvale di metodologie didattiche integrative che devono rivolgersi a tutta la classe, con un approccio definito in un progetto e analizzando problemi (dunque *problem posing* e *problem solving*), caratteristiche proprie di una didattica della ricerca, laboratoriale, che faccia leva sulla flessibilità organizzativa e curricolare, prestando attenzione a una relazione educativa che si sviluppa e si costruisce prima fra docenti e poi tra docenti e discenti.

La didattica inclusiva favorisce, inoltre, il processo autovalutativo condiviso, ponendo l'accento sulla riflessività della comunità scolastica e sulla cultura partecipativa. L'autovalutazione del processo posto in essere rappresenta un momento riflessivo volto all'automiglioramento, rispettando l'autonomia e l'unicità di ciascuna scuola e promuovendo la comunicazione e la condivisione delle informazioni e delle pratiche. È un percorso, questo, che promuove il coinvolgimento di tutta la comunità scolastica nelle modalità organizzative, gestionali e didattiche messe in atto. La promozione della condivisione e partecipazione, in un'ottica di scuola come comunità di apprendimento, favorisce, come già accennato, la costituzione di reti, sinergie e aperture in linea con quanto previsto dagli organismi nazionali (leggi e politiche sull'inclusione) e internazionali (OECD e UNESCO)¹⁸².

¹⁸¹ *Ivi*, p. 117.

¹⁸² P. DAMIANI E H. DEMO, *Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'Inclusione: una sinergia possibile*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno IV, n. 1, 2016, Pensa

Dunque, si tratta di trasformare il modo di “fare scuola” attivando pratiche didattiche innovative, in una logica inclusiva in cui assumono un ruolo di pari importanza gli atteggiamenti, le opinioni, i modi di rapportarsi, le corresponsabilità dei docenti, la pluralità delle competenze. La scuola inclusiva non distingue ruoli, competenze e funzioni tra docenti specializzati e curricolari, ma valorizza profili di docenti inclusivi capaci di facilitare l’evolversi delle conoscenze e degli apprendimenti intesi come processi continuativi e dinamici che portano ogni alunno a diventare protagonista, con modalità originali ed irripetibili, del proprio percorso di formazione e crescita. A questo proposito Giuliano Franceschini sostiene:

«Progettare, realizzare e valutare esperienze didattiche rivolte nell’immediato a favorire apprendimenti e socializzazione e, probabilmente, in futuro, a sviluppare abitudini mentali e condotte sociali eticamente corrette, realizzano la specificità della funzione docente»¹⁸³.

In particolar modo, la didattica inclusiva, che vede l’integrazione tra Pedagogia Generale e Speciale, della Didattica Generale con quella Speciale, deve tener conto di queste specificità, trasformando il sapere storico e teoretico in attività sperimentali e pratiche, così come sottolinea Maurizio Sibilio:

«Anche la Pedagogia speciale, come la Didattica generale e speciale, richiede un forte ancoraggio teoretico, storico e sperimentale, che consenta di corroborare i significati di insegnamento, di didattica, di integrazione, di inclusione e di differenza. Una scissione tra studi della Didattica e studi sull’educazione, tra progettazione, valutazione e insegnamento, tra

Multimedia Editore srl, ISSN 2282-6041 (on line),

<http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1793>, 18 ottobre 2019.

¹⁸³ G. FRANCESCHINI, *Lo scenario contemporaneo: dalla didattica applicativa alla didattica critica*, in A. AGOSTI, G. FRANCESCHINI, M.A. GALANTI, *Didattica. Struttura, evoluzione e modelli*, Clueb, Bologna 2009, p. 225.

formazione, educazione, integrazione/inclusione implicherebbe una disarticolazione della ricerca pedagogica, relegando la Didattica in uno spazio angusto, che riduce e che rende rigidi ed inefficaci i suoi confini epistemologici. La Didattica e la Pedagogia speciale sono fondative e si alimentano nel terreno degli studi pedagogici, i cui spazi non possono essere resi asfittici dai confini settoriali, contravvenendo agli attuali approcci della ricerca avvalorati in tutto il panorama internazionale»¹⁸⁴.

È necessario, dunque, implementare culture, politiche e pratiche inclusive in grado di riconoscere e valorizzare le differenze e le diversità all'interno di una scuola che assuma sempre più un abito sperimentale, di ricerca e di puntuale ridefinizione del proprio assetto organizzativo per l'implementazione di pratiche didattiche innovative delle quali i docenti sono gli artefici principali:

«La realizzazione di una scuola inclusiva, pertanto, richiede in prima istanza una rinnovata cultura didattica che riconosca la centralità del ruolo degli insegnanti quali agenti strategici dei processi di inclusione sociale e scolastica (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013), in quanto “student learning is strongly influenced by what and how teachers teach” (Timperley, 2008, p. 6). Tale impostazione postula la necessità per il docente di individuare strategie e approcci didattici in grado di rispondere in maniera efficace alle specifiche esigenze dei propri studenti, favorendone il processo di apprendimento anche laddove quest'ultimo risulti ostacolato da difficoltà di varia natura (Aiello *et al.*, 2013a). Le istanze di individualizzazione e personalizzazione dei percorsi didattici impongono, infatti, all'insegnante di regolare il proprio agire didattico in ragione della complessità emergente

¹⁸⁴ M. SIBILIO, *L'interdipendenza epistemologica della pedagogia e della didattica*, in Nuova Secondaria Ricerca, *Dossier, La ricerca educativa. Indirizzi nazionali e internazionali*, I conferenza della ricerca educativa e pedagogica, Dipartimento di Scienze umane e sociali, 5 dicembre 2016 - Università di Bergamo, © Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582, pp. 28-35, qui p. 32

dall'interazione di molteplici elementi e dalle situazioni prodotte dall'incontro di diverse soggettività in un dato contesto»¹⁸⁵.

Tale processo deve riguardare e coinvolgere in maniera attiva tutti i docenti, ma l'insegnante specializzato per il sostegno può diventare il vero protagonista del cambiamento, contribuendo attraverso la sua capacità di accoglienza e di disponibilità, a costruire un nuovo modello di insegnante¹⁸⁶. In merito a questo, Leonardo Trisciuzzi scrive che

«Il ruolo dell'insegnante di sostegno si configura, quindi, soprattutto come mediazione e sostegno della mediazione, oltre che come aiuto tecnico dell'apprendimento, tra alunno portatore di handicap e la comunità scolastica; in altre parole, il traguardo positivo è senz'altro quello di aver favorito l'inserimento, ma non ancora di averlo portato verso una soluzione, sia a causa della persistente generale scarsa conoscenza tecnica del problema, sia perché la cultura dell'handicap non è ancora a un livello tale da riuscire, se non in casi particolari, a coinvolgere tutta la scuola ad appropriarsi del caso umano e sociale»¹⁸⁷.

Dunque, la continua ricerca sulla compresenza e, in modo particolare su metodologie didattiche inclusive quali il *co-teaching*, arricchirà i docenti a beneficio degli studenti, modellerà la collaborazione e svilupperà professionalmente tutti gli attori coinvolti nel processo inclusivo, modificando le strategie educativo-didattiche in tutti i livelli del sistema scolastico. In particolare

«[...] la Scuola, come istituzione, attraverso l'attività didattica, ha il compito di trasmettere conoscenze e valori che la cultura ha elaborato, ed è giustificato dire che la Scuola è il volano della società, di cui fa parte. In effetti, la

¹⁸⁵ P. AIELLO; D.C. DI GENNARO, I. ZOLLO, *Il Responsive Teaching come strategia per una didattica inclusiva*, in *Formazione & Insegnamento*, @ Pensa Multimedia, XIV, 2, 2016, ISSN 1973-4778 print, 2279-7505 on line, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1838/1762>, 18 ottobre 2019.

¹⁸⁶ D. FANTOZZI, *Il docente specializzato: competenza, tutela, condivisione*, op. cit., qui p. 93.

¹⁸⁷ L. TRISCIUZZI, *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Roma-Bari 2000, p. 253.

Scuola trasmette cultura, non solo, ma nello stesso tempo elabora quello che riceve e la rinnova.[...] periodicamente si permette di mettere in discussione se stessa[...] Si dice anche che la società occidentale abbia generato una cultura che ha come emblema il dubbio. Rileva a tal proposito uno studioso che “il dubbio è il principio della scienza: chi non dubita di nulla non esamina nulla; chi non esamina nulla, non scopre nulla; chi non scopre nulla, è cieco e rimane tale (Hazard, 1946). Ebbene è ora che l’attività didattica si adegui allo stesso principio e ponga in discussione i propri strumenti metodologici»¹⁸⁸.

¹⁸⁸ L. TRISCIUZZI, *La pedagogia clinica. I processi formativi del diversamente abile*, op. cit., qui p. 5.

PARTE II
FASE SPERIMENTALE

CAPITOLO III
ASPETTI METODOLOGICI

3.1 Analisi del contesto scolastico italiano in termini di equità e inclusione

La scuola è l'istituzione a cui la società affida il compito di trasmettere l'istruzione e l'educazione, aspetti fondamentali per una completa realizzazione dell'individuo in rapporto a se stesso, agli altri e all'ambiente in generale¹⁸⁹.

Istruzione ed educazione sono strettamente interconnessi: in una società complessa come quella attuale in cui la scuola si caratterizza per la presenza eterogenea degli individui, educare a vivere con gli altri costituisce un valore aggiunto, una forma di apprendimento importante quanto l'istruzione formale. Infatti, come afferma Catia Giaconi

«Nella complessità della classe, oggi, è richiesta all'insegnante una grande capacità di osservazione e di progettazione di percorsi disciplinari rispondenti ai bisogni del gruppo di alunni, che possono riguardare sia situazioni di disabilità, di Disturbi Specifici di Apprendimento o di Bisogni Educativi Speciali, sia condizioni di "normale" diversità in termini di tempi e di ritmi di apprendimento»¹⁹⁰.

sono una priorità di ogni sistema formativo, si tratta di capire per quali vie e attraverso quali pratiche possa realizzarsi questo nuovo "progetto di scuola", la cui cifra è la diversificazione, da non intendere come progettazione, *ex novo*, di tanti piani di studio quanti sono gli studenti che ne hanno bisogno. Essendo tali forme di difficile attuazione in un contesto operativo e organizzativo quale è quello della scuola italiana, la soluzione al problema non può che essere un curriculum d'istituto che

¹⁸⁹ <http://www.treccani.it/vocabolario/educazione/>, 22 ottobre 2019.

¹⁹⁰ C. GIACONI, *Una via per l'inclusione: il Progetto PROPIT tra allineamento e sostenibilità*, in P.L. ROSSI E C. GIACONI, *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped Classroom*, Collana Traiettorie Inclusive, Franco Angeli, Milano 2016, p. 39.

garantisca a tutti gli studenti il diritto all'apprendimento da intendere come acquisizione delle competenze essenziali. In particolare

«L'emergenza pedagogica [...] diventa trovare delle modalità in grado di allineare i diversi piani della progettazione e i diversi profili di competenze dei docenti, compresi quelli di sostegno. Le progettazioni [...] corrono il rischio di essere correttamente realizzate a livello cartaceo, ma di essere poco efficaci nel momento della azione didattica in classe poiché non è più presente la coerenza e coesione pensata a livello di macro-progettazione.»¹⁹¹

A fornire risorse e strumenti non sarà l'amministrazione centrale, bensì le stesse istituzioni scolastiche in virtù dell'autonomia che le caratterizza¹⁹²:

«Le scuole, in quanto titolari di un'autonomia costituzionalmente garantita, non diventeranno "puro oggetto" della valutazione, ma verranno aiutate a praticare una corretta cultura dell'autovalutazione e a diventare parte attiva di un procedimento valutativo, basato su obiettivi ben esplicitati e migliorabili in itinere che prevedano l'uguaglianza, sia formale che sostanziale, delle opportunità e coniughino il diritto di tutti allo studio con la qualità dell'istruzione e la valorizzazione delle eccellenze»¹⁹³.

Le scuole, dunque, grazie all'autonomia dovrebbero realizzare un processo volto a valutare se le politiche e le pratiche attuate abbiano garantito pari opportunità formative.

Purtroppo i risultati dei rapporti internazionali fanno emergere, nel nostro Paese, enormi differenze tra scuole di ordine diverso, di città e di quartieri diversi: accanto a istituzioni scolastiche caratterizzate da ottima

¹⁹¹ *Ivi*, p. 44.

¹⁹² DPR 275/99, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della [legge 15 marzo 1999, n.59](#)*, qui in particolare gli artt. 4, 5 e 6.

¹⁹³ S. P. SCERRA, *Parte la valutazione delle scuole*, *op. cit.*, pp. 28-29, qui p. 29.

qualità dei processi di integrazione, ve ne sono altre che si caratterizzano per impreparazione, negazione dei diritti, emarginazione. Spesso la qualità dell'integrazione e inclusione dipende principalmente dalle qualità individuali degli insegnanti o dei dirigenti, nonostante l'esistenza di una ricca normativa dedicata a regolare equamente ed omogeneamente i processi di integrazione.

Per ridurre e, in prospettiva, eliminare tali differenze, l'Index per l'Inclusione propone un efficace modello al quale fare riferimento e auspica l'elaborazione di livelli essenziali di qualità¹⁹⁴, fondamentali per garantire agli alunni con disabilità, al di là della loro condizione personale e sociale, pari opportunità pedagogiche, organizzative e strutturali:

«Se consideriamo la formazione, soprattutto quella rivolta a soggetti in età evolutiva, non tanto un servizio quanto un diritto inalienabile di tutti gli esseri umani, allora dobbiamo concordare sulla necessità di garantire un ottimo servizio formativo per tutti, a prescindere dalla località nella quale si svolge e soprattutto a prescindere dalle caratteristiche delle singole istituzioni scolastiche [...]»¹⁹⁵.

«E' il contesto entro il quale le esperienze didattiche si realizzano che decide il significato di queste ultime; se le singole attività didattiche sono responsabili dei proto apprendimenti [...] cioè l'acquisizione di competenze e conoscenze, l'apprendimento di deuterio apprendimenti [...], inerenti abitudini mentali e atteggiamenti, dipende soprattutto dal contesto relazionale entro il quale si svolge la didattica»¹⁹⁶.

¹⁹⁴ T. BOOTH and M. AINSCOW, *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, CSIE, Bristol 2002, p. 88.

¹⁹⁵ G. FRANCESCHINI, *Formazione, produzione, consumo e professionalità educative*, in G. FRANCESCHINI, R. RUSSO, *Sistemi formativi e dirigenza scolastica in Europa – Spagna, Francia, Germania, Regno Unito*, Edizioni ETS, Pisa 2011, p. 67.

¹⁹⁶ *Ivi*, p. 67.

Ancor più rilevante è il concetto di equità educativa, da intendere come l'impegno a rimuovere le barriere all'apprendimento attraverso pratiche che garantiscano a tutti il raggiungimento di una soglia minima di competenze di base nel rispetto della diversità¹⁹⁷.

Sulla stessa linea si pone l'OECD¹⁹⁸ secondo cui un sistema scolastico è realmente equo se non si limita a garantire l'accesso all'istruzione ad un'ampia fascia di popolazione, ma assicura a tutti buoni livelli di competenza educativa¹⁹⁹.

Sulle ragioni dell'accresciuta importanza attribuita all'equità educativa, diverse risultano le opinioni degli autori. Secondo Bottani e Benadusi²⁰⁰ i criteri di uguaglianza e qualità dell'istruzione non sono più rispondenti alla complessità dell'attuale tessuto sociale, ma è necessario affiancare a questi il paradigma di equità che deve consentire a tutti di raggiungere, attraverso la diversificazione degli strumenti e delle risorse, un livello di competenze di base capaci di garantire il pieno sviluppo delle potenzialità di ciascuno.

L'equità così intesa rimanda ad un sistema scolastico efficace ed efficiente, come sottolinea Denise Meuret che definisce l'efficacia come

«[l'efficacia come] la capacità di far progredire gli studenti più di quel che ci si potesse aspettare tenendo conto delle loro caratteristiche al

¹⁹⁷ *Ivi*, pp. 63-64.

¹⁹⁸ OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OCED, pp. 15-16, <http://www.oecd.org/edu/school/equityandqualityineducation-supportingdisadvantagedstudentsandschools.htm>,

22 ottobre 2019.

¹⁹⁹ P. FALZETTI e R. RICCI, *Buoni apprendimenti ed equità: una sfida per la scuola italiana*, Paper for the Espanet Conference "Risposte alla crisi. Esperienze, proposte e politiche di welfare in Italia e in Europa", Roma 20-22 settembre 2012, p. 3.

²⁰⁰ N. BOTTANI, *Introduzione*, in (a cura di) N. BOTTANI e L. BENADUSI, *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Erickson, Trento 2006, p. 9.

momento dell'ingresso nella scuola [e l'equità come] la capacità di far diminuire lo scarto nel rendimento tra gli studenti più deboli e quelli più forti [...]»²⁰¹.

Per Meuret un sistema scolastico equo, se non può far molto per combattere le disuguaglianze di talento e quelle sociali, può ridurre l'influenza di questi fattori sugli studenti più deboli, non solo in termini di apprendimento e competenze, ma anche in termini di fiducia e rispetto di sé. Sempre secondo l'autore, occorre ricordare che una parte delle disuguaglianze hanno origine proprio all'interno della scuola, ovvero sono imputabili alla scuola stessa, alla sua organizzazione e al suo funzionamento²⁰².

Sull'equità scolastica da intendere nel duplice senso di assicurare pari opportunità di accesso all'istruzione e di rimuovere le cause che ne ostacolano l'attuazione, si sofferma Giorgio Chiosso²⁰³ per il quale tale principio, nel nostro sistema scolastico, inizia a prendere forma alla fine degli anni Cinquanta quando, in conseguenza di un'accresciuta complessità del mondo del lavoro e sotto spinte di ordine sociale, civile, economico, si avvia il passaggio dalla scuola selettiva ed elitaria della Riforma Gentile (ben riassunta nello slogan "il meglio a pochi, un poco a tutti") alla scuola di massa²⁰⁴ che ha caratterizzato le politiche scolastiche italiane per tutti gli anni Ottanta, ispirata al principio delle pari opportunità educative. I principali modelli adottati sono sostanzialmente due:

²⁰¹ D. MEURET, *Efficacité et équité des collèges*, in J.L. DEROUET, *Le collège: l'état des savoirs*, INRP, Paris, in L. RIBOLZI, *Gli indicatori di equità dei sistemi educativi e scolastici*, Università di Genova 2003, p. 2.

²⁰² D. MEURET, *Valutare l'equità dei sistemi scolastici*, in (a cura di) N. BOTTANI e L. BENADUSI, *Uguaglianza ed equità nella scuola*, op. cit., pp. 40-43.

²⁰³ G. CHIOSSO, *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori Università, Milano 2003, p. 169.

²⁰⁴ *Ivi*, p. 70.

«[...] un modello “scuolacentrico”, centrato sul primato della scuola come luogo prioritario di formazione [...], e uno dell’”integrazione delle risorse”, basato sull’interazione fra le risorse scolastiche ed extrascolastiche organizzate in un sistema [...]»²⁰⁵.

Il modello scuolacentrico poggia sull’idea che la causa delle difficoltà scolastiche e degli abbandoni risiedano essenzialmente nelle carenze di tipo socio-economico e culturale delle famiglie. Spetta alla scuola il compito di adottare “strategie compensative” quali l’aumento del tempo scuola che portò alla sperimentazione del tempo pieno²⁰⁶.

Agli inizi degli anni Settanta, in opposizione al modello scuolacentrico che, lungi dall’eliminare lo svantaggio e l’esclusione sociale, finiva col riprodurre nelle scuole gerarchie sociali ed ingiustizie economiche, si affermò un nuovo approccio basato sulla “teoria della riproduzione”. Il principio cardine è che la scuola non deve guardare ai migliori, ma porsi al servizio dei più svantaggiati. Tale approccio, se ha il merito di aver evidenziato lo stretto rapporto tra condizioni socio-economiche e culturali delle famiglie e successo scolastico, mettendo in discussione la realizzazione tra riuscita negli studi e predisposizioni naturali, ha però delineato un modello di scuola antiselettiva molto più attenta al benessere emotivo, inclusione e socializzazione, piuttosto che a perseguire obiettivi di apprendimento.

In alternativa e in concorrenza con questo modello, nella seconda metà degli anni Settanta si sviluppò quello che Chiosso definisce “dell’integrazione delle risorse”, modello che riconosce l’importanza, per la

²⁰⁵ *Ivi*, p. 170.

²⁰⁶ *Ibidem*.

crescita della persona, non solo della scuola, ma anche di altre agenzie formative:

«[...] riconoscendo pari dignità e valore anche a esperienze e sedi formative esterne al sistema scolastico, come la formazione professionale e aziendale e la varietà delle opportunità educative offerte dall'extrascuola in genere [...]»²⁰⁷.

Il principale merito di questa prospettiva sta nel fatto di aver ampliato l'orizzonte delle responsabilità educative e scolastiche e di aver prodotto, nell'ambito della formazione professionale, un forte impegno per l'attuazione di pratiche didattiche meno rigide e più varie rispetto a quelle tradizionali²⁰⁸.

A partire dall'ultimo decennio del secolo scorso l'impegno comune dell'Italia e di tutti i paesi occidentali è stato quello di accrescere l'accesso all'istruzione garantendone, al tempo stesso, la qualità. Si è trattato, secondo Chiosso, di una vera e propria sfida che ha prodotto una serie di riforme unite da aspetti comuni:

«[...] Le riforme presentano alcuni tratti comuni quali, per esempio, lo sforzo di attenuare l'isolamento della scuola e superare la sua tradizionale pretesa di autosufficienza, di riconoscere alle singole scuole larga autonomia decisionale all'interno di un quadro di vincoli generali, di considerare gli allievi non solo cittadini da organizzare entro una società, ma risorse da valorizzare al massimo delle loro capacità attraverso percorsi di studio e di lavoro "personalizzati". In generale, le riforme degli ultimi anni non concepiscono la scuola come unico centro vitale di strategie formative di un paese [mentre] l'uguaglianza in educazione è il risultato combinato di iniziative assunte anche in altri settori e, in particolare, in ambito sociale e nel

²⁰⁷ *Ivi*, p. 172.

²⁰⁸ *Ivi*, p. 173.

mondo del lavoro [...]»²⁰⁹.

Analogamente per Elena Besozzi, l'uguaglianza nell'accesso all'istruzione verificatosi con l'istituzione della scuola media unica e l'espansione delle iscrizioni alla scuola secondaria superiore, non si sono tradotte automaticamente nel successo scolastico garantito²¹⁰. Diversi studi confermano che il titolo di studio e le condizioni socio economiche dei genitori tracciano in partenza il futuro percorso scolastico e professionale dei figli. A tal proposito la Besozzi parla di una sorta di "segregazione formativa che fa sì che la sfida dell'equità resti una questione aperta"²¹¹ perché occorre superare concettualmente il falso dilemma che oppone uguaglianza e differenze.

²⁰⁹ *Ivi*, p. 173-174.

²¹⁰ E. BESOZZI, *Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza*, Convegno nazionale di Pastorale della scuola "Promuovere la persona per rigenerare la scuola. Comunità, merito, equità Il contributo dei cattolici", Roma, 11-14 febbraio 2009, pp. 6-7.

²¹¹ *Ivi*, pp. 11-12.

3.2 Disegno di ricerca

La presente ricerca si propone di indagare l'evoluzione della didattica inclusiva, attuata con il co-insegnamento, attraverso l'analisi di dati qualitativi e quantitativi raccolti in alcuni istituti comprensivi del territorio salentino. Scopo della ricerca è quello di capire l'efficacia del co-insegnamento, come meglio attuarlo e le percezioni ad esso legate.

Trattandosi di una ricerca svolta in campo educativo ed in assenza di una letteratura che consentisse di mettere alla prova le classi italiane, si è ritenuto opportuno utilizzare la metodologia sperimentale basata sulla ricerca-azione che già applicata in sistemi scolastici extraeuropei, permette di rilevare in modo rigoroso e sistematico gli effetti delle innovazioni educative, rendendo possibile un'attività di controllo finalizzata ad approntare ulteriori miglioramenti:

«I ricercatori, piuttosto, mettono in atto manovre correttive che mirano a salvaguardare le ipotesi fondamentali del progetto, modificando piuttosto quelle accessorie. Lakatos ha decretato la legittimità di queste manovre, sono legittime solo se producono uno slittamento progressivo, ossia: se portano ad un miglioramento del sistema d'ipotesi. In questo modo, il carattere autocorrettivo della ricerca-azione consiste in un progressivo miglioramento delle ipotesi di lavoro rispetto ad un certo problema educativo. Questo, crediamo, è anche il senso della ricerca-azione (e quindi del progetto posto in essere [ndr]): uno strumento col quale la comunità dei ricercatori cerca di approntare soluzioni migliori per affrontare i problemi educativi»²¹².

Negli ultimi anni sono state diverse le ricerche avviate in tal senso, attraverso l'osservazione della pratica didattica, analizzando la

²¹² M. BALDACCI, *La ricerca empirica in pedagogia. Appunti di lavoro*, in *ENCYCLOPAIDEIA, Journal of phenomenology and education*, anno XXI, n. 49, 2017, ISSN 1825-8670, pp. 98-106, qui p. 103,
<https://encp.unibo.it/article/view/7606/7330>, 22 ottobre 2019.

progettazione collaborativa o, ancora, la dimensione specifica della co-valutazione²¹³; queste ricerche hanno interessato, però, solo aspetti parziali del *co-teaching*. I risultati ricavati suggeriscono, comunque, da un lato l'importanza di tutte e tre le dimensioni del *co-teaching* nel dare senso ad una pratica che non esaurisce il proprio scopo nell'attività d'aula e dall'altro, la necessità di approfondire i significati e le percezioni dei docenti al fine di far emergere ciò che caratterizza le loro pratiche quotidiane.

Lo scopo che intende perseguire questa ricerca è quello di capire se il *co-teaching* possa essere effettivamente agito nel sistema scolastico italiano, alla luce di quelle che sono le effettive possibilità e disponibilità della scuola italiana, ovvero senza che venga richiesto un eccessivo sforzo di stanziamenti in termini di risorse umane e finanziarie, motivo questo che potrebbe far abbandonare la possibilità di sperimentare e applicare nuove pratiche inclusive.

In una ricerca di questo tipo occorre tener presente alcuni aspetti ai fini di una generalizzazione dei risultati:

- rispetto alle situazioni sperimentali definite “di laboratorio”, che permettono di elevare il grado di isolamento del sistema, la sperimentazione in campo educativo, condotta in situazioni reali come la scuola o la classe, rende necessario ideare progetti pertinenti all'ambiente

²¹³ Si tratta di ricerche presentate nell'ambito di convegni. In particolare: D. AQUARIO, E GHEDIN, D. DI MASI, *Promoting Inclusive Education: Creative and Innovative co-assessment practices for co-teachers*, ECER 2013, Istanbul, 10-13 september 2013; D. DI MASI, D. AQUARIO, E. GHEDIN, *Pratiche di co-insegnamento in una scuola primaria: uno studio di caso per la progettazione collaborativa*, III Convegno Nazionale “Didattica e inclusione scolastica”, Bolzano, 28-29 novembre 2014.

- in cui saranno sperimentati e che siano generalizzabili alla realtà educativa;
- le variabili indipendenti, ossia gli interventi educativi e innovativi effettuati;
 - le variabili dipendenti, ossia le competenze e gli atteggiamenti suscettibili di variazione o evoluzione in conseguenza dell'intervento educativo;
 - le variazioni attese devono avere, presumibilmente, un valore positivo, affinché si possano ritenere valide le sperimentazioni in campo educativo;
 - le condizioni sperimentali nelle quali si opera non devono interrompere o pregiudicare il naturale processo educativo;
 - in un progetto sperimentale è importante la scelta del campione.

Infatti, a proposito di quest'ultimo aspetto

«Di sicuro, in campo educativo viene spesso (e inevitabilmente) violata una delle regole fondamentali del metodo sperimentale, vale a dire quella dell'assegnazione casuale degli studenti al gruppo sperimentale o a quello di controllo; osservare questa regola risulta di norma assai difficile, se non impossibile, cosa che rischia di minare alla radice la validità della ricerca. Per di più [...] non è affatto detto che possiamo coltivare la sicurezza che i trattamenti cui sottoponiamo i vari "campioni" siano tutti della medesima "forza". In altri termini, le relazioni fra le variabili non sono sempre di tipo lineare (anzi, nei sistemi complessi non lo sono quasi mai)»²¹⁴.

Essendo la presente indagine incentrata sull'analisi del contesto e sulle pratiche didattiche innovative realizzate, si è ritenuto necessario effettuare la raccolta sia di dati qualitativi che quantitativi.

I dati qualitativi sono il risultato di una ricerca che procede in maniera induttiva: partendo dall'osservazione del particolare formula

²¹⁴ S. CASTELLI, *Che cosa significa fare ricerca*, in *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, a cura di EMILIO GATTICO e SUSANNA MANTOVANI, vol. 2, Bruno Mondadori, Milano, 1998, p. 25.

interpretazioni e ipotesi. Alla base c'è una raccolta di informazioni acquisite per lo più tramite strumenti quali l'intervista, il diario, i questionari aperti, le osservazioni non strutturate. Trattandosi di dati descrittivi essenzialmente verbali piuttosto che di misurazioni numeriche, il limite di questa metodologia può essere l'estrema soggettività con cui si raccolgono i dati e quindi la difficoltà di elaborarli per pervenire alla generalizzazione del risultato ottenuto²¹⁵. La ricerca qualitativa, infatti, riflette inevitabilmente il sistema di credenze, conoscenze e significati del ricercatore e delle persone coinvolte nella ricerca. La ricchezza dei soggetti e delle situazioni analizzate, pertanto, non può essere sintetizzata in categorie, ma considerata in tutte le sue sfaccettature. Ne consegue che, nonostante questi limiti, nel campo specifico della ricerca educativa, la metodologia qualitativa è complementare a quella quantitativa perché consente di rilevare sfumature che altrimenti non potrebbero essere colte²¹⁶.

La ricerca quantitativa si basa sulla raccolta di dati numerici ottenuti tramite strumenti standardizzati come test o questionari a risposta chiusa. Tali dati consentono di generare grafici e tabelle e di essere sottoposti ad elaborazione statistica. I punti di forza di questo tipo di ricerca sono molteplici:

- a differenza di quanto si verifica nella ricerca qualitativa, in quella quantitativa l'osservatore è del tutto indipendente rispetto all'osservato, il che garantisce l'obiettività dei dati rilevati;

²¹⁵ C. FAZIO, *Ricerca qualitativa e ricerca quantitativa. Caratteristiche, differenze e (necessaria) integrazione*, Dipartimento di Fisica e Tecnologia Relativa, Università di Palermo, http://math.unipa.it/~grim/dott_HD_MphCh/fazio_cicercaDidFis_metod_06.pdf, 22 ottobre 2019.

²¹⁶ Si parla spesso, a questo proposito, di disegni di ricerca a metodo misto (*Mixed Methods*), i quali combinano approcci metodologici qualitativi e quantitativi in un singolo studio o una serie di studi. Il loro uso può fornire una comprensione più ampia e poliedrica di un fenomeno.

- il comportamento o il fatto osservato, una volta misurato, diventa riproducibile e replicabile anche da chi non ha direttamente partecipato alla sperimentazione²¹⁷;
- attraverso il coinvolgimento di un gran numero di partecipanti permette di conoscere con esattezza come si genera e si sviluppa un fenomeno.

L'applicazione del metodo quantitativo prevede la formulazione, alla luce di un accurato esame della letteratura esistente sull'argomento di ricerca, di alcune ipotesi di fondo, nonché l'individuazione di alcune variabili, numericamente misurabili, che abbiano un ruolo nell'influenzare il fenomeno che si è interessati a comprendere²¹⁸. Una volta individuate le ipotesi di ricerca, si procede al tentativo di riprodurre la sistematicità della realtà in ambienti protetti e controllabili, per giungere ad individuare relazioni casuali o regolari tra variabile che sono state opportunamente operazionalizzate²¹⁹. Le osservazioni sono compiute su campioni della popolazione statisticamente rappresentativi e i dati ottenuti, di carattere numerico, vengono successivamente analizzati attraverso procedure matematiche, per permettere la ridiscussione delle ipotesi (ed eventuale riformulazione delle stesse) nonché prendendo in considerazione la letteratura sull'argomento, sulla base delle evidenze empiriche ottenute²²⁰.

²¹⁷ L. CHIAPPETTA CAJOLA, A.L. RIZZO e M. TRAVERSETTI, *Aspetti epistemologici nella ricerca empirica in educazione. Un approccio critico-euristico*, in L. GHIROTTI (a cura di), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione, Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED – Teoria e Metodi della Ricerca Empirica in Educazione*, Università di Bologna 2017, Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita –Alma Mater Studiorum, pp. 231-232, http://amsacta.unibo.it/5526/1/Atti_Convegno_Nazionale_TMRE.pdf, 22 ottobre 2019.

²¹⁸ S. MANTOVANI, *Problemi, disegni sperimentali e nuovi approcci nella ricerca quantitativa*, in *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, a cura di EMILIO GATTICO e SUSANNA MANTOVANI, vol. 2, Bruno Mondadori, Milano 1998, p. 60.

²¹⁹ B. MAZZARA, *Metodi qualitativi in psicologia sociale: Prospettive teoriche e strumenti operativi*, Carocci, Roma 2002, pp. 209-210.

²²⁰ *Ibidem*.

Alla luce di quanto detto, appare dunque evidente la necessità di utilizzare ambedue le metodologie ai fini di una comprensione il più esauriente e completa possibile del fenomeno da osservare.

L'integrazione metodologica può avvenire in diverse fasi del processo di ricerca, ad esempio durante la raccolta dei dati, l'analisi oppure nella fase dell'interpretazione. In particolare, l'integrazione metodologica può essere di grande aiuto durante la fase di raccolta dei dati e può avvenire attraverso procedure di tipo sequenziale, concorrente o trasformativo. In particolare:

- Procedure di tipo sequenziale: il ricercatore prova ad espandere o confermare i risultati ottenuti con un metodo tramite un altro metodo differente (ad esempio un'indagine qualitativa per un'esplorazione iniziale del contesto a cui segue un'indagine quantitativa per estendere i risultati ad un campione più ampio);
- Procedure di tipo concorrente: i dati ottenuti con procedure qualitative e quantitative vengono utilizzati in maniera congiunta, al fine di fornire una maggiore comprensione del problema di ricerca. I dati raccolti sia con un metodo che con l'altro hanno lo stesso peso e concorrono in egual misura alla generazione dei risultati;
- Procedure di tipo trasformativo: il ricercatore usa una lente teorica, in un disegno di ricerca onnicomprensivo, che contenga dati sia di tipo qualitativo che quantitativo. Tale lente fornisce un frame per la selezione degli argomenti di interesse, dei metodi di raccolta dei dati e dei risultati o cambiamenti da ipotizzare²²¹.

²²¹ J.W. CRESWELL & J.D. CRESWELL, *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Fifth edition, SAGE, Los Angeles 2017, pp. 26-27.

Quale tipo di strategia scegliere dipende dall'intento del ricercatore e dall'obiettivo che egli si prefigge di raggiungere mediante la sua ricerca. Se si intende esplorare il contesto in profondità e comprendere i significati che i partecipanti assegnano alla realtà di interesse, per poi estendere le inferenze fatte ad un campione più ampio al fine di trarne delle regolarità, è bene usare un'integrazione di tipo sequenziale, avviando una ricerca qualitativa e proseguendo con uno studio quantitativo, così come è stato fatto per il presente lavoro. Usare procedure integrative di tipo concorrente è invece utile ad una comprensione più ad ampio spettro del fenomeno in questione.

Dunque, occorre possedere una serie di competenze e conoscenze necessarie al fine di condurre una ricerca di tipo educativo. Come affermano Lucio Cottini e Annalisa Morganti

«Qualsiasi tipologia di ricerca si scelga di utilizzare per indagare, descrivere o interpretare uno o più fenomeni, implica principalmente l'articolarsi di tre fasi di lavoro, che interessano un momento di progettazione dell'indagine e di definizione di tutti quei criteri che vanno precisati attentamente prima che la ricerca si concretizzi; un secondo momento implementativo, all'interno di specifiche condizioni e specifici contesti; fino a giungere ad un momento conclusivo, nel quale i risultati sono analizzati, diffusi e valorizzati a un vasto pubblico»²²².

Per intraprendere uno studio in tal senso occorre che gli operatori che si apprestano a condurre un progetto di ricerca siano formati, per consentire loro di acquisire consapevolezza sui processi e sui contesti in cui sono coinvolti, fornendo gli strumenti per prendere decisioni guidate da una

²²² L. COTTINI e A. MORGANTI, *Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione*, in *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, vol. 15, n. 3, pp. 116-128, ISSN 1825-7321, qui p. 121, <http://www.furpress.net/index.php/formare/article/view/17207/16617>, 22 ottobre 2019.

conoscenza che rispetti i canoni della scientificità e non dal mero senso comune²²³. È quanto viene richiesto anche a coloro che operano sul campo, gli insegnanti, i quali devono essere in grado di leggere, comprendere, progettare e condurre semplici ricerche empiriche, in grado di correggere o curvare qualsiasi percorso formativo intrapreso. Roberto Trinchero afferma, infatti, che:

«Un educatore, un insegnante, un formatore [...] soprattutto dovrebbe sviluppare quella *sensibilità all'osservazione* di contesti e situazioni e *all'ascolto* dei soggetti, in mancanza della quale qualsiasi intervento educativo e formativo è privo di senso»²²⁴.

²²³ R. TRINCHERO, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2002, p. 13.

²²⁴ *Ivi*, p. 14.

3.3 Aspetti metodologici

La ricerca che si intende presentare in questo lavoro ha carattere esplorativo, con ricorso a strategie di tipo interpretativo e un campionamento non probabilistico ad elementi rappresentativi. Questa scelta è stata dettata dal fatto di dover selezionare scuole di ogni ordine e grado (come sono quelle degli istituti comprensivi); ciò ha reso la campionatura eterogenea, almeno per la somministrazione dei questionari iniziali. Sono stati selezionati tre Istituti Comprensivi composti da scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di I grado. Inoltre, al termine della raccolta e tabulazione dei dati relativi alla sperimentazione vera e propria, è stato effettuato un confronto tra la media dei voti degli studenti che hanno partecipato alla sperimentazione e quella degli studenti della classe di controllo, al fine di stabilire se, in termini statistici, la differenza tra le medie dei due gruppi (sperimentale e di controllo) fosse significativa e, dunque, se la metodologia del *co-teaching* abbia prodotto rilevanti differenze in termini di profitto degli studenti.

Nella fase iniziale del progetto di ricerca, le tecniche di rilevazione hanno avuto un carattere prevalentemente qualitativo, a medio-bassa strutturazione (in quanto si è avuta la somministrazione di interviste semi-strutturate ai Dirigenti Scolastici ed ai loro staff e la lettura dei documenti relativi all'organizzazione degli Istituti Comprensivi); la tecnica di elaborazione prescelta è stata quella fenomenologica che, come afferma Luigina Mortari, sposta l'attenzione dalla descrizione del fenomeno alla comprensione del significato che l'esperienza assume per i soggetti della

ricerca²²⁵. Si è individuato, all'interno dei materiali raccolti, le unità di senso ovvero frasi e/o parole che descrivessero fatti o situazioni, opinioni, comportamenti che ne racchiudessero il significato in esse contenuto. Il criterio di validità dell'analisi dei materiali ha fatto riferimento non solo al livello di correttezza metodologica, ma anche alla capacità della ricerca di innestare quei processi che intensificano la capacità critica e autoriflessiva degli individui coinvolti nel progetto (ricercatore *in primis*)²²⁶. Infatti, come afferma ancora Luigina Mortari

“Una buona ricerca non è solo quella che disvela le varie forme di ingiustizia, ma individua e promuove le strategie emancipative che possono contribuire al miglioramento”²²⁷.

La fase di costruzione del quadro teorico è stata motivata dalla necessità di rispondere ad alcuni quesiti che analizzassero l'inclusione sia sul versante della capacità di collaborazione fra docenti che su quello degli studenti:

“Il *co-teaching* può favorire e incentivare la collaborazione fra docenti? Quali effetti produce il *co-teaching* sul rendimento degli studenti?”.

Da un punto di vista operativo, la prima parte della ricerca rappresenta la ricostruzione del quadro teorico che ha permesso di formulare l'ipotesi di riferimento; nella seconda parte, il lavoro sviluppa la sperimentazione e l'analisi dei dati raccolti nei tre istituti scolastici selezionati.

A questo proposito:

²²⁵ L. MORTARI, *Cultura della ricerca e pedagogia*, disponibile su <http://www00.unibg.it/dati/corsi/84001/37222-cultura%20della%20ricerca%20e%20pedagogia%20L.MORTARI.pdf>, 22 ottobre 2019.

²²⁶ *Ibidem*.

²²⁷ *Ibidem*.

- si è studiato il background socio-economico e demografico degli istituti scelti, il curriculum offerto, la carriera degli studenti, la struttura organizzativa, la documentazione relativa all'offerta didattica;

- sono stati utilizzati strumenti di indagine quali interviste semi-strutturate (dirigenti scolastici e loro staff), questionari on-line per docenti, genitori e studenti (esclusivamente alunni delle scuole secondarie di I grado) adattati dagli "Index for Inclusion"²²⁸;

- è stato svolto il progetto sperimentale di attuazione del co-teaching in sei classi di seconda in ciascuno degli Istituti Comprensivi prescelti (ciascun Istituto aveva una classe interessata direttamente dalla pratica di co-insegnamento mentre l'altra classe seconda fungeva da gruppo di controllo).

I materiali raccolti nei tre Istituti Comprensivi sono stati:

- quindici interviste ai dirigenti scolastici e al loro staff (collaboratori e docenti alcuni dei quali rivestono ruoli rilevanti all'interno della propria scuola come, ad esempio, la funzione strumentale al sostegno degli alunni con disabilità e BES
- osservazioni nelle sei classi coinvolte nella sperimentazione (classi seconde delle scuole secondarie di I grado)
- tre questionari on-line (strutturati con Google Documents) per docenti, studenti della secondaria di I grado e genitori
- documenti significativi delle scuole: tre PTOF, tre organigrammi e due bilanci sociali (in quanto uno degli

²²⁸ T. BOOTH and M. AINSCOW, *Index for Inclusion: Developing, Learning and Participation in Schools*, CSIE, Bristol 2011.

Istituti Comprensivi scelti non ha provveduto alla sua compilazione).

In particolare, occorre precisare che la scelta degli indicatori contenuti negli *Index for Inclusion* è stata dettata dal fatto che consentono di esplorare tre principali aree dell'organizzazione scolastica ed eventualmente, di indirizzarne il miglioramento ovvero la creazione di culture, la produzione di politiche e lo sviluppo di pratiche inclusive, sia all'interno delle strutture e delle dinamiche organizzative, sia nell'agire dei principali attori scolastici, in particolar modo degli insegnanti. Ed è quanto il presente lavoro ha inteso rilevare nella fase sperimentale.

Naturalmente, non si è semplicemente provveduto a tradurre letteralmente gli *Index* ma, quando si è reso necessario, si è cercato di adattarli al contesto scolastico oggetto di rilevazione. Le domande dei questionari indirizzati a docenti, studenti e genitori sono state definite attorno alle tre dimensioni individuate dagli autori degli *Index* (creare culture inclusive, produrre politiche inclusive, sviluppare pratiche inclusive). La distinzione si è rivelata utile anche ai fini dell'analisi delle risposte e dei conseguenti dati scaturiti. In particolare, nel questionario riservato ai docenti, è stata data particolare rilevanza alla loro esperienza didattica che dovrebbe essere rivolta alla creazione delle condizioni culturali e alla produzione di pratiche inclusive (organizzative e collegiali) e riflessive, per fare in modo che tutti i soggetti siano messi in condizione di apprendere. Il questionario rivolto invece agli studenti delle Scuole Secondarie di I grado e ai loro genitori ha cercato di rilevare in che misura la creazione di culture inclusive e la sperimentazione di pratiche didattiche agiscono sul loro vissuto.

3.4 Fasi del percorso

Punto di partenza del presente progetto è stato l'analisi del contesto entro il quale esso sarebbe stato svolto. Ciò ha comportato avviare contatti in primo luogo con i dirigenti scolastici per illustrare le finalità del lavoro e le sue articolazioni e, in seguito, con i loro collaboratori, allo scopo di definire gli accordi. A questo proposito, Roberto Trincherò afferma:

«La prima fase dell'attuazione dell'indagine consiste nel guadagnarsi l'accesso al campione di soggetti su cui l'indagine verrà svolta, ossia ai referenti dell'indagine. Se la ricerca avviene nella scuola questo significa, ad esempio, prendere accordi con direttori didattici e docenti, sulle modalità e i tempi dell'indagine, la somministrazione degli strumenti, la restituzione dei risultati alla scuola stessa»²²⁹.

Anche se il progetto di sperimentazione è stato accolto favorevolmente da tutti e tre i dirigenti scolastici (occorre precisare che uno degli Istituti Comprensivi era interessato da una reggenza e non dalla titolarità del dirigente stesso), è stato necessario presentare il progetto sia al Collegio Docenti, per ottenerne l'approvazione e decidere quali fossero le classi da sottoporre alla sperimentazione sia, successivamente, al Consiglio d'Istituto. In questa fase si è provveduto a raccogliere in ciascun istituto, i materiali rilevanti ai fini dell'analisi del contesto e dell'interpretazione dei dati: il bilancio sociale, ove presente, l'organigramma e relative funzioni, il piano dell'offerta formativa (PTOF), le schede di progetto, ecc.

La fase di raccolta dei dati è iniziata con la somministrazione delle interviste semistrutturate ai dirigenti e allo staff dirigenziale, comprese le

²²⁹ R. TRINCHERO, *Pedagogia Sperimentale On line*, disponibile su http://www.edurete.org/public/pedagogia_sperimentale/corso.aspx?mod=3&uni=1&arg=9&pag=1, 22 ottobre 2019.

funzioni strumentali. Contemporaneamente alla realizzazione delle interviste, sono stati predisposti e attivati i questionari *on line* adattati dagli *Index for Inclusion*. Occorre sottolineare che i questionari relativi ai genitori sono stati somministrati, in formato cartaceo e sempre in forma anonima, durante i colloqui del mese di dicembre 2017 e nel corso di una riunione appositamente convocata, in quanto la compilazione *on line* era stata disattesa da oltre il 90% dei genitori. Il periodo necessario per tutta la rilevazione dei dati è stato di circa due mesi e mezzo, dal 5 novembre 2017 al 23 gennaio 2018. Anche i questionari relativi agli studenti sono stati somministrati in presenza sempre per la scarsa rilevanza del numero di questionari restituiti con la somministrazione *on line*.

La creazione dei questionari e la somministrazione degli stessi (ad eccezione di quelli destinati ai genitori) è avvenuta attraverso la piattaforma *Google Documents* mentre per l'analisi qualitativa è stato utilizzato il software NVIVO 11 per Windows; per il trattamento dei dati quantitativi è stato usato il foglio di lavoro Excel che ha permesso di creare anche i relativi grafici. Per validare e dare coerenza ai dati raccolti, si è applicato il processo di triangolazione che è un processo di validità degli asserti prodotti, attraverso quattro forme:

«[...] a) *triangolazione dei dati*, ossia il ricercatore rileva dati relativi agli stessi fattori in tempi, contesti e situazioni differenti (in cui egli ipotizza che tali fattori non debbano variare); se tutti i dati rilevati portano sostanzialmente alle stesse conclusioni allora sono dati validi; b) *triangolazione di metodo*, quando più metodi di indagine e più tecniche di raccolta dei dati vengono utilizzate contemporaneamente o di seguito per rilevare gli stessi dati o dati che si suppone non varino; se i dati raccolti portano alle stesse conclusioni i metodi e le tecniche utilizzate si possono

considerare validi; c) *triangolazione dei ricercatori*, ossia più ricercatori studiano gli stessi fenomeni, utilizzando gli stessi metodi, le stesse tecniche e lo stesso quadro teorico di partenza; se i ricercatori giungono alle stesse conclusioni allora il processo di ricerca associato al singolo ricercatore si può considerare valido; d) *triangolazione della teoria*, ossia ricercatori con quadri teorici e punti di vista diversi esaminano gli stessi fenomeni; se le conclusioni a cui giungono sono le stesse allora il quadro teorico del ricercatore può considerarsi valido»²³⁰.

In questo lavoro sono stati applicati i processi di triangolazione dei dati e triangolazione del metodo. La triangolazione dei dati, effettuata nel periodo compreso tra novembre 2017 e giugno 2018 (inclusa la fase della sperimentazione), si è svolta nelle aule, negli uffici di dirigenza, negli uffici di segreteria amministrativa, nelle biblioteche e nelle aule magne. Per la triangolazione del metodo, gli strumenti utilizzati sono stati le interviste, i questionari, osservazioni, documenti significativi delle istituzioni e i documenti di valutazione degli studenti.

²³⁰ R. TRINCHERO, *Manuale di ricerca educativa, op cit.*, pp. 84-85.

3.5 Scelte metodologiche utilizzate

La sperimentazione, realizzata con cadenza settimanale della durata di due ore nel periodo compreso tra febbraio e giugno 2018 (II quadrimestre), ha coinvolto sei coppie di docenti, tre di matematica e scienze, tre di italiano, ciascuna affiancata da un docente specializzato (in una Secondaria, il docente di sostegno era comune sia alla classe nella quale avveniva la sperimentazione che alla classe individuata come gruppo di controllo). I docenti di Matematica, di comune accordo con i colleghi di sostegno compresenti, hanno deciso di effettuare la sperimentazione considerando tutti gli argomenti del secondo quadrimestre; i docenti di Italiano hanno deciso, invece, di utilizzare le ore Grammatica e Antologia (quest'ultima per la comprensione del testo) in quanto le prove parallele di fine quadrimestre sono costruite soprattutto per rilevare gli apprendimenti in questi due ambiti; hanno comunque utilizzato anche alcune ore di co-insegnamento per proporre attività inerenti le competenze di scrittura (produzione di testi).

Per testare con maggiore precisione l'efficacia del *co-teaching* e le ricadute sugli apprendimenti, in accordo con i docenti coinvolti, si è deciso di utilizzare, quali strumenti di rilevazione e termini di confronto, i documenti di valutazione sia dell'anno scolastico precedente nonché le prove parallele somministrate alla fine del primo quadrimestre e al termine dell'anno scolastico 2017/2018.

Riguardo alle classi in cui svolgere la sperimentazione, per una decisione presa in seno al collegio dei docenti, si sono scelte le classi seconde che, essendo in ciascun comprensivo numericamente superiori, garantivano una rilevazione più attendibile.

Effettuata la scelta delle classi, si sono tenuti una serie di incontri con i docenti interessati al progetto²³¹. Durante le vacanze di Natale i docenti si sono riuniti allo scopo di conoscere e comprendere questo nuovo approccio, approntando alcune bozze di materiali da utilizzare dato che, essendo questo un progetto sperimentale, non si aveva contezza di come esso avrebbe potuto svilupparsi e procedere. In queste occasioni si sono inoltre approfondite le dinamiche di classe, predisponendo anche un'assegnazione di banchi (da sottoporre, naturalmente, ad una rotazione funzionale al progetto) che tenesse conto della necessità di favorire relazioni positive tra i ragazzi. Gli incontri di preparazione alla fase di conduzione del progetto sperimentale si sono avuti, invece, ogni settimana, in orario pomeridiano, per definire in modo puntuale contenuti, metodologie e strategie, ogni volta ricalibrati in seguito a quanto rilevato durante le lezioni già svolte. Sono state utilizzate esclusivamente la tecnica dell'*insegnamento alternato* e quella dell'*insegnamento in team*²³²: per la prima metodologia, che permette ai discenti di poter beneficiare di entrambi i docenti alternativamente, ciascuna classe è stata suddivisa in due gruppi, uno meno numeroso (dai cinque agli otto alunni) e l'altro costituito dalla restante parte della classe oppure, in base agli argomenti da proporre, ciascuna classe è stata divisa a metà²³³. La scelta di questo metodo è stata

²³¹ Occorre sottolineare che due dei tre Dirigenti Scolastici degli Istituti Comprensivi coinvolti nella sperimentazione hanno portato in sede di contrattazione integrativa d'Istituto la necessità di attribuire un bonus di premialità ai docenti coinvolti nella sperimentazione, in relazione alle ore aggiuntive dedicate alla programmazione e definizione del progetto. La sperimentazione è stata, inoltre, portata all'attenzione dei Consigli di Istituto.

²³² L. COOK and M. FRIEND, *Co-teaching: Guidelines for creating effective practices*, op. cit., p. 9.

²³³ Non è stato possibile utilizzare l'insegnamento parallelo, proposto da due delle sei coppie di docenti coinvolti, a causa dell'esiguità dello spazio-aula e per evitare che una parte della classe dovesse essere spostata in un altro ambiente.

dettata principalmente dal fatto che esso prevede, oltre alla valutazione delle competenze, al recupero (o nuovo insegnamento) dei contenuti, e ad approfondimenti per gli studenti che avessero già esaurito la proposta didattica, la riduzione del rapporto numerico studenti-insegnante che risulta in particolare vantaggioso per gli studenti con disabilità.

Nella costituzione dei gruppi si è tenuto conto sia delle osservazioni fatte di volta in volta, evitandone la stigmatizzazione, sia delle diverse competenze possedute dagli alunni, questo perché, come afferma Slavin (1987), gli alunni sia con difficoltà di apprendimento che molto abili, trovano maggior giovamento nei gruppi eterogenei²³⁴. Il metodo dell'*insegnamento alternato*, in base a cui i contenuti sono stabiliti di comune accordo col collega e seguendo gli stessi obiettivi, ha consentito a ciascun docente di esprimere al meglio il proprio modo di insegnare, rispondendo, al contempo, agli specifici bisogni degli alunni. Per quanto riguarda l'*insegnamento in team*, entrambi i docenti hanno proposto contemporaneamente gli stessi contenuti alla classe, utilizzando le specifiche conoscenze della disciplina, guidando la discussione e presentando ognuno il proprio punto di vista o, in alcuni casi, dimostrando i concetti mentre il collega spiegava. Questo ha permesso agli studenti di sentirsi maggiormente coinvolti e motivati. Quest'ultima tecnica, in particolare, ha richiesto un'attenta pianificazione in quanto il carico di insegnamento ha impegnato entrambi i docenti in misura uguale²³⁵. Le due tecniche di co-insegnamento sono state utilizzate da tutte le coppie di

²³⁴ R.E. SLAVIN, *Ability Grouping and Student Achievement in Elementary School: A Best Evidence Synthesis*, volume: 57 issue:3 page(s): 293-336, Issue Published: September 1, 1987, <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543057003293>, 22 ottobre 2019.

²³⁵ E. GHEDIN, D. AQUARIO e D. DI MASI, *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, op. cit., qui p. 161.

docenti, alternandole sulla base degli argomenti da proporre.

Il più delle volte, nella fase preliminare di presentazione di un argomento alla classe, è stata utilizzata la metodologia dialogica, ovvero dell'*insegnamento in team* e, quindi, di scambio mentre, quando ci si è addentrati nell'argomento, si è preferito ricorrere all'*insegnamento alternativo*, per favorire maggiormente il confronto tra i ragazzi. I docenti hanno seguito, dunque, il gruppo classe per intero, alternandosi tra i gruppi durante le attività per fornire agli alunni diversi punti di vista, prospettive e consigli.

3.6 Rilevazione dei risultati

Come già detto, ai fini della rilevazione dei risultati della sperimentazione, sono state prese in considerazione le prove parallele finali di Italiano e Matematica²³⁶ che rientrano, come tutte le discipline del curriculum, nell'ambito delle iniziative legate all'autovalutazione d'istituto e delle azioni di monitoraggio del Piano di Miglioramento (PdM)²³⁷. Tali prove sono state il risultato di un lavoro portato avanti nel corso del secondo quadrimestre da tutti i docenti dei dipartimenti disciplinari di Italiano e Matematica che si sono riuniti, in diversi momenti, per valutare e confrontare varie tipologie e proposte²³⁸, tenendo ben presenti le competenze selezionate nell'ambito del progetto di implementazione del Sistema Nazionale di Valutazione²³⁹ (come da Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea del 18 dicembre 2006) e i Nuclei Fondanti fissati nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo

²³⁶ Occorre sottolineare che così come riportato nelle "Indicazioni Nazionali e nuovi scenari" (2018) la Matematica permette di sviluppare competenze trasversali importanti quali la capacità di comunicare e discutere, di argomentare in modo corretto, di comprendere i punti di vista e le argomentazioni degli altri (pag. 12),

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>, 22 ottobre 2019.

²³⁷ Piano di Miglioramento: a partire dall'inizio dell'anno scolastico 2015/16 tutte le scuole sono tenute a pianificare un percorso di miglioramento per il raggiungimento dei traguardi connessi alle priorità indicate nel RAV (Rapporto di Auto – Valutazione). Il miglioramento è un percorso di pianificazione e sviluppo di azioni che prende le mosse dalle priorità indicate nel RAV.

²³⁸ A questo proposito occorre precisare che i docenti dei Dipartimenti di Italiano e Matematica, non coinvolti nel progetto sperimentale, si sono dimostrati disponibili a declinare le proprie decisioni in merito alla scelta dei quesiti, accogliendo le richieste dei docenti coinvolti nel *co-teaching* che avevano necessità di conformare le prove alla sperimentazione.

²³⁹ DPR 28 marzo 2013 n. 80, *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.

2012²⁴⁰, e riproposti nelle “Indicazioni Nazionali e nuovi scenari”²⁴¹ del 2018, e cioè:

Tabella 1: Nuclei fondanti da considerare nelle prove parallele

Disciplina	Nuclei
Italiano	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprensione e analisi del testo ✓ Lessico ✓ Morfologia ✓ Sintassi
Matematica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Numeri ✓ Spazio e Figure ✓ Relazioni e Funzioni ✓ Dati e previsioni

Le prove somministrate hanno pertanto mirato a valutare il raggiungimento degli obiettivi (distinti in conoscenze, abilità e competenze) ricondotti ai Nuclei Fondanti sopra citati. Per ciascun nucleo fondante e con riferimento agli obiettivi di pertinenza, sono stati strutturati cinque quesiti, condivisi tra i docenti della stessa disciplina e riguardanti argomenti trattati da tutti. I docenti hanno cercato, inoltre, di costruire prove il più possibile oggettive, cioè tali da non consentire alcuna

²⁴⁰ MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* integrate dal Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di Istruzione, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf, 22 ottobre 2019.

²⁴¹ Nelle Indicazioni Nazionali 2018 vengono riproposte e rilette le tematiche già affrontate nelle precedenti Indicazioni Nazionali 2012. In particolare, si vuole dare maggiore importanza al tema della cittadinanza, che attraverserà tutte le discipline, attraverso la valorizzazione dell'educazione delle lingue, del pensiero matematico e computazionale, del digitale e delle arti.

discrezionalità nell'attribuzione dei punteggi; pertanto i quesiti hanno previsto risposte chiuse e, nel caso di risposte aperte, le risposte possibili sono state predefinite, in modo che la correzione potesse essere agevole e l'attribuzione del punteggio inequivocabile.

Durante le prove, somministrate in contemporanea in ciascun istituto, i docenti si sono scambiati fra le classi (tranne che per gli alunni diversamente abili, naturalmente, il cui docente di sostegno era presente in classe). Gli alunni, inoltre, sono stati informati sul metodo di valutazione, in modo che si disincentivassero le risposte casuali. La modalità di valutazione ha seguito i criteri generali definiti in seno ai dipartimenti disciplinari, e cioè:

Tabella 2: Criteri generali per l'attribuzione dei punteggi delle prove parallele

Risposta data	Punteggio
Esatta	+1
Sbagliata	0
Non data	0
Più di una risposta	0

I punteggi assegnati e i relativi voti sono illustrati nella seguente tabella:

Tabella 3: Voti corrispondenti ai punteggi attribuiti alle prove parallele

PUNTEGGI	VOTO
19-20	10
16-18	9
13-15	8
10-12	7
7-9	6
Fino a 6	5

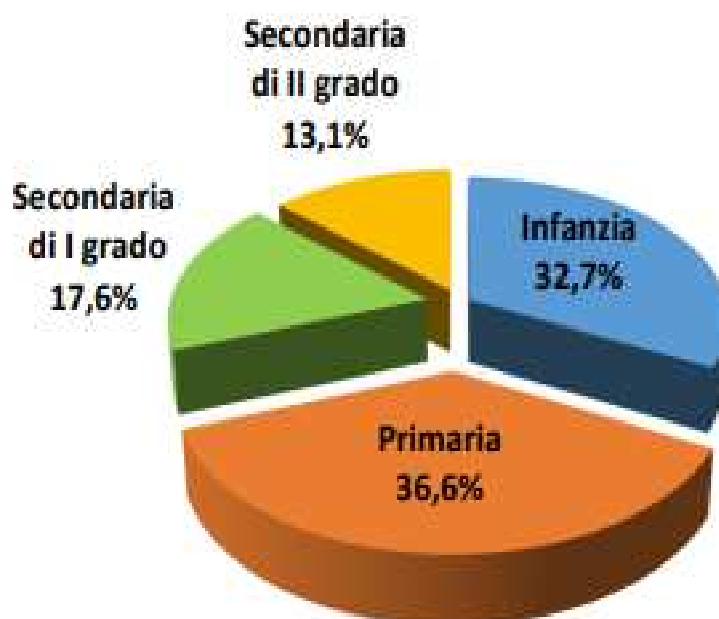
In sintesi, occorre sottolineare che in campo educativo, è necessario avere profonda conoscenza delle dinamiche relazionali fra i vari soggetti coinvolti, ma è opportuno esercitare anche una profonda riflessione sulle metodologie utilizzate per promuovere apprendimenti consapevoli e motivati.

CAPITOLO IV
ANALISI QUANTITATIVA E QUALITATIVA

4.1 Contesto di riferimento

La ricerca si è svolta, come già accennato, nelle province di Lecce e Brindisi. Per contestualizzare la ricerca, è stato necessario attingere ai dati del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca che, nell'a.s. 2017/2018, registravano la presenza di 8700 istituzioni scolastiche statali, delle quali 2560 quelle presenti al Sud, con una percentuale del 29,4 (percentuale più alta rispetto alle altre zone dell'Italia).

Figura 2: Sedi scolastiche statali – AA. SS. 2017/2018



Fonte MIUR: Focus "Anticipazione sui principali dati della scuola statale", A.S. 2017/2018, settembre 2017

In particolare, in Puglia, le istituzioni scolastiche con sede di dirigenza sono 664; le scuole statali sono 678 (e rappresentano il 26,5% delle scuole presenti al Sud (isole escluse), percentuale preceduta solo da

quella della Campania. Nella provincia di Lecce le istituzioni scolastiche sono 129 (il 19% del totale regionale) di cui 77 sono Istituti Comprensivi, mentre la provincia di Brindisi registra la presenza di 61 istituzioni scolastiche (il 9% del totale regionale) con 30 Istituti Comprensivi.

Il totale degli studenti iscritti nella scuola statale in Italia nell'anno scolastico 2017/2018 è, sempre in base ai dati forniti dal MIUR, di 7.037.030 (il dato non comprende la Valle d'Aosta e il Trentino Alto Adige). In particolare, in Puglia, la percentuale sul totale nazionale è del 28,3, con 517.390 alunni di cui 184.018 frequentano la scuola primaria e 121.574 la scuola secondaria di I grado. Nella provincia di Lecce, il numero totale degli studenti iscritti nella scuola statale, sempre nello stesso anno scolastico, è 95.373 (18,7% del totale regionale), con 33.947 frequentanti la scuola primaria e 22.277 la scuola secondaria di I grado; nella provincia di Brindisi, invece, gli studenti della scuola statale sono 48.046, con il 9,4% del totale regionale, di cui 17.485 sono iscritti alla scuola primaria e 11.143 frequentano la scuola secondaria di I grado.

I dati rilevati dal portale MIUR riportano, inoltre, che gli alunni con disabilità iscritti nella scuola statale, nell'anno scolastico 2017/2018, in Puglia, sono 11.453 distribuiti nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado; gli alunni con cittadinanza non italiana sono 12.667 (dato atteso), sempre distribuiti nei tre ordini di scuola oggetto di indagine.

I posti istituiti per il personale docente, per l'a.s. 2017/2018 sono complessivamente 819.049 di cui 680.200 sono posti comuni e 138.849 sono posti di sostegno. I posti comprendono sia l'organico dell'autonomia, che l'adeguamento di detto organico alle situazioni di fatto; per il sostegno sono comprese anche le deroghe. Inoltre, nella tabella di seguito

rappresentata, è riportata la distribuzione, per regione, dei posti di sostegno:

Tabella 4 – Posti di sostegno per regione – Scuola Statale – A.S. 2017/2018²⁴²

Regione	Posti di sostegno	Posti di sostegno in deroga	Totale posti di sostegno
Piemonte	6.224	4.406	10.630
Lombardia	13.492	3.363	16.855
Veneto	6.336	1.810	8.146
Friuli Venezia Giulia	1.329	132	1.461
Liguria	2.223	13	2.236
Emilia Romagna	5.870	2.611	8.481
Toscana	4.834	4.249	9.083
Umbria	1.296	916	2.212
Marche	2.609	1.307	3.916
Lazio	11.237	3.209	14.446
Abruzzo	2.630	1.431	4.061
Molise	707	81	788
Campania	13.225	3.778	17.003
Puglia	8.771	2.768	11.539
Basilicata	1.090	191	1.281
Calabria	3.961	1.868	5.829
Sicilia	11.506	4.094	15.600
Sardegna	2.740	2.542	5.282
Italia	100.080	38.769	138.849

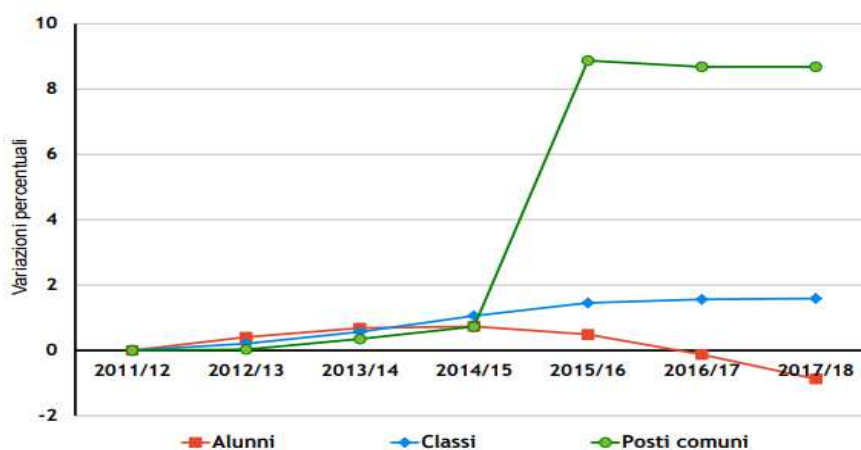
Fonte MIUR: Focus “Anticipazione sui principali dati della scuola statale A.S. 2017/2018

²⁴² MIUR, Statistica e Studi, Focus “Anticipazione sui principali dati della scuola statale” A.S. 2017/2018,

<http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dati+Avvio+anno+scolastico+2017-2018/a4826bd1-c9d4-4c8c-a662-f133d79c9e0f?version=1.1>, 24 ottobre 2019.

Nei grafici successivi sono rappresentate la serie storica della variazione percentuale di alunni, classi e posti comuni dell'anno scolastico 2017/2018 rispetto all'anno scolastico 2011/2012:

Figura 3: Serie storica di alunni, classi e posti comuni – AA. SS. 2011/2012-2017/2018 (variazione percentuale rispetto all'a.s. 2011/2012)²⁴³

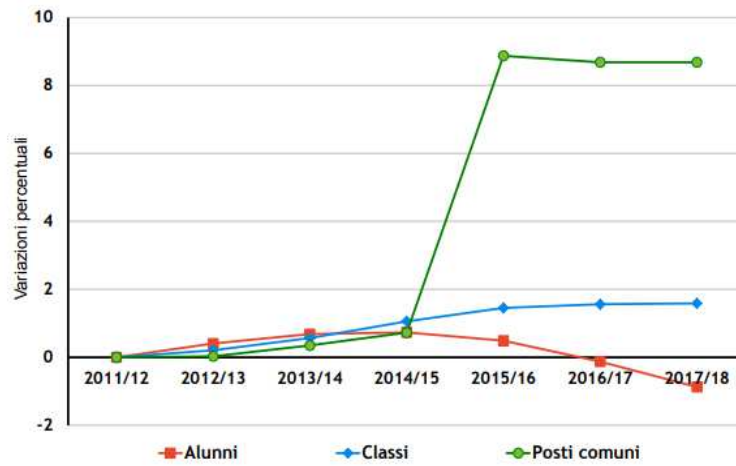


Fonte MIUR: Focus “Anticipazione sui principali dati della scuola statale A.S. 2017/2018, settembre 2017

²⁴³ *Ibidem.*

e quella degli alunni con disabilità e dei posti di sostegno

Figura 4: Serie storica degli alunni con disabilità e dei posti di sostegno AA. SS. 2007/2008-2017/2018²⁴⁴



Nota: negli aa.ss. 2016/2017 e 2017/2018 sono stati inclusi i posti di potenziamento
Fonte MIUR: Focus "Anticipazione sui principali dati della scuola statale A.S. 2017/2018, settembre 2017

²⁴⁴ *Ibidem.*

La presenza di alunni con cittadinanza non italiana, nel sistema scolastico nazionale, è cresciuta, a ritmi consistenti, negli ultimi anni; nell'anno scolastico 2017/2018 si presentano distribuiti nei vari ordini di scuola come nella tabella che segue:

Tabella 5: Alunni con cittadinanza non italiana per regione e livello scolastico (valore atteso) – Scuola Statale – A.S. 2017/2018²⁴⁵

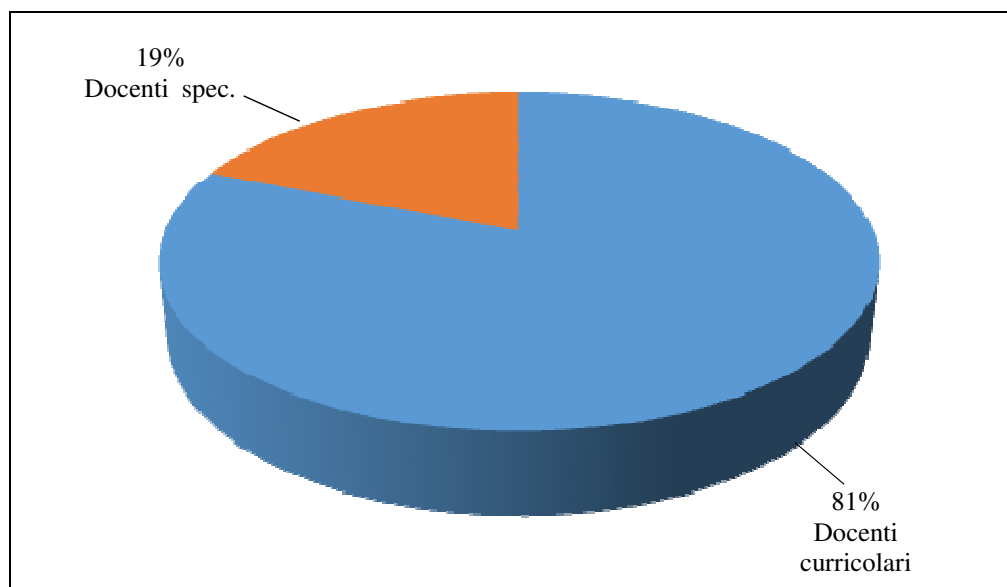
Regione	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado	Totale
Piemonte	11.306	27.536	15.355	17.171	71.368
Lombardia	24.780	81.506	43.182	42.904	192.372
Veneto	10.416	35.185	18.731	17.863	82.195
Friuli Venezia Giulia	2.817	7.282	3.771	4.070	17.940
Liguria	3.033	8.068	4.649	6.626	22.376
Emilia Romagna	13.426	36.306	19.210	23.740	92.682
Toscana	11.182	24.004	13.971	17.691	66.848
Umbria	2.944	5.495	3.615	4.385	16.439
Marche	4.174	8.085	4.582	6.636	23.477
Lazio	9.203	27.123	15.899	19.495	71.720
Abruzzo	2.334	4.344	2.763	3.385	12.826
Molise	228	384	342	486	1.440
Campania	3.476	7.576	5.081	6.300	22.433
Puglia	3.171	5.790	3.706	4.541	17.208
Basilicata	464	930	740	823	2.957
Calabria	1.668	3.691	2.624	4.035	12.018
Sicilia	4.223	8.409	6.121	7.126	25.879
Sardegna	731	1.800	1.143	1.719	5.393
Italia	109.576	293.514	165.485	188.996	757.571

Fonte MIUR: Focus “Anticipazione sui principali dati della scuola statale A.S. 2017/2018, settembre 2017

²⁴⁵ *Ibidem.*

Infine, i docenti pugliesi sono 61.323, di cui 49.784 sono posti comuni e 11.539 sono posti di sostegno. I posti comprendono sia l'organico dell'autonomia che l'adeguamento di detto organico alle situazioni di fatto; per il sostegno sono comprese anche le deroghe.

Figura 5: Distribuzione docenti in Puglia



Occorre puntualizzare, anche ai fini di una maggiore chiarezza nell'analisi dei dati, che la percentuale di donne insegnanti è cresciuta in modo esponenziale negli ultimi 10 anni, tanto che le donne rappresentano l'83% dell'intero corpo docente. È quanto rilevato dall'OCSE nello studio *"Gender imbalances in the teaching profession"*, secondo cui in tutti i Paesi industrializzati si è assistito a una femminilizzazione della professione docente.

Anche in Italia la distribuzione di genere nel corpo docente non è ben equilibrata: quasi otto docenti su dieci sono donne (rispetto a una media OCSE di sette su dieci):

«Alla stregua di tutti i Paesi dell'OCSE, gli uomini rappresentano la grande maggioranza dei laureati di primo e secondo livello nel campo delle tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni (79% di primo livello e 86% di secondo) e in ingegneria, produzione industriale e edilizia (69% e 73%). Le donne sono sovrarappresentate nel settore dell'istruzione, delle belle arti e delle discipline umanistiche, nelle scienze sociali, nel giornalismo e nell'informazione; nonché nel settore della sanità e dei servizi sociali, sia nel primo che nel secondo livello di laurea, e anche in scienze naturali, matematica e statistica a livello magistrale, rappresentando più del 60% dei laureati in questi campi. L'Italia registra il divario di genere più pronunciato tra i Paesi dell'OCSE a riguardo delle lauree nel settore educativo: le donne rappresentano il 94% dei titolari di una laurea di primo livello e il 91% di una laurea di secondo livello»²⁴⁶.

Malgrado una simile popolazione docente al femminile, da notare (sempre secondo il rapporto OCSE) è il fatto che, appena si sale di ruolo, le cariche più alte vengono ricoperte dagli uomini:

«Sebbene il 78% degli insegnanti della scuola secondaria di I grado sia di sesso femminile, solo il 55% dei dirigenti scolastici è donna»²⁴⁷.

Inoltre, la distribuzione anagrafica della popolazione docente italiana è concentrata, prevalentemente, tra le fasce di età 40-49 anni e 50-59. Secondo i dati OECD, le fasce di età più popolose sono quelle comprese tra i 40-49 anni e 50-59, indipendentemente dal grado di istruzione in cui si insegna.

²⁴⁶ OECD, *Uno sguardo sull'istruzione 2017*, <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Italy-Italian.pdf>, 24 ottobre 2019.

²⁴⁷ OECD, *Uno sguardo sull'istruzione 2016*, <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Italy.pdf>, 24 ottobre 2019.

4.2 Caratteristiche demografiche della popolazione degli Istituti in cui è stata svolta la sperimentazione

4.2.1 - Docenti

I docenti coinvolti nell'indagine preliminare, tesa a definire il clima di inclusione nelle istituzioni scolastiche interessate, sono stati complessivamente 465, di cui 126 della scuola dell'infanzia, 179 della scuola primaria e 160 della scuola secondaria di I grado. Il questionario online che è stato loro distribuito, è stato elaborato sulla base degli *Index for inclusion*²⁴⁸ (il format del questionario si trova in Appendice al presente lavoro).

²⁴⁸ G. RUZZANTE, Strumenti per valutare l'inclusione: una rassegna italiana, in *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, vol. 16, n. 3, Firenze University Press, ISSN 1825-7321, pp. 173-182, qui p. 179, <http://www.fupress.com/formare>, 24 ottobre 2019:

«L'*Index* è costituito da un elenco di domande/indicatori suddivisi nelle diverse aree inerenti all'inclusione. Le tre dimensioni dell'*Index* sono: creare culture inclusive, produrre politiche inclusive, sviluppare pratiche inclusive. Per lavorare sulle tre dimensioni è necessario in via preliminare fare una valutazione delle stesse. Secondo gli autori dell'*Index*, "le culture rappresentano il cuore del processo di qualificazione della scuola, e il rafforzamento di valori inclusivi condivisi e di relazioni collaborative può condurre a cambiamenti nelle altre due dimensioni. È attraverso culture scolastiche inclusive che i mutamenti nelle politiche e nelle pratiche possono essere portati avanti dal gruppo insegnante e dagli alunni" (BOOTH & AINSCOW, 2008, pp. 116-117). L'*Index* è costituito da tre dimensioni interconnesse, ciascuna delle quali si articola in due dimensioni: (i) creare culture inclusive (costruire comunità e affermare valori inclusivi); (ii) produrre politiche inclusive (sviluppare la scuola per tutti e organizzare il sostegno alla diversità); (iii) sviluppare pratiche inclusive (coordinare l'apprendimento e mobilitare risorse)».

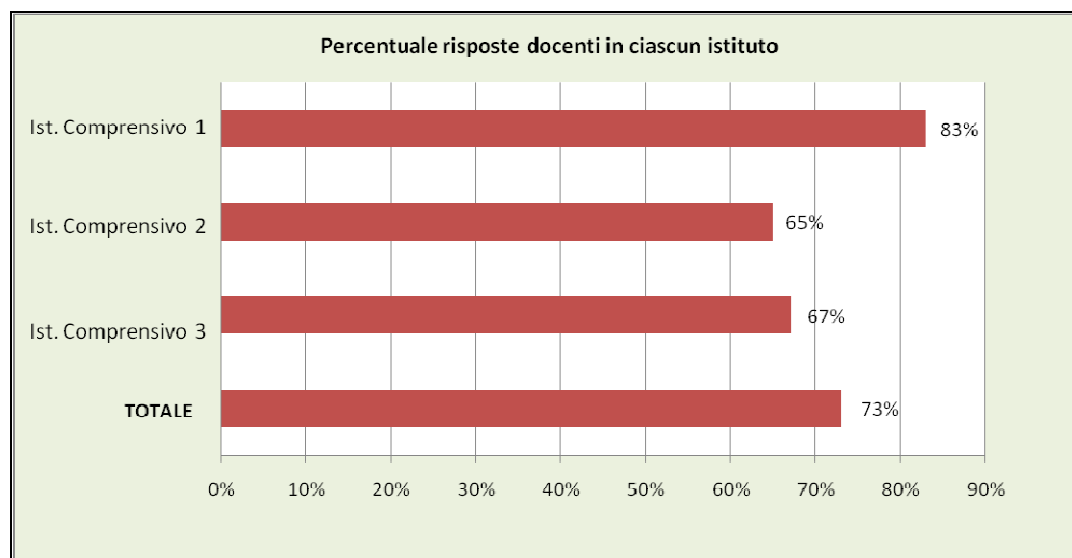
La Tabella che segue riassume la distribuzione delle risposte ripartita per ciascun istituto coinvolto:

Tabella 6: Popolazione docente coinvolta nell'indagine e percentuale delle risposte per ciascun istituto – Anno Scolastico di riferimento 2017/2018

Istituti scolastici coinvolti	Risposte docenti per Istit. Scolast.	Popolazione docente coinvolta	% risposte per ciascun istituto	% risposte sul totale dei docenti
Istituto Compr. 1	141	169	83%	30%
Istituto Compr. 2	92	141	65%	20%
Istituto Compr. 3	105	155	67%	23%
Totale	338	465	73%	73%

Il grafico successivo mostra la percentuale delle risposte dei docenti per ciascun istituto scolastico:

Figura 6: Percentuali di risposte dei docenti per ciascun istituto scolastico



Le caratteristiche demografiche della popolazione docente di

riferimento presentano alti tassi di femminilizzazione in tutti gli ordini di scuola, così come avviene nei Paesi OECD, ma anche per quanto riguarda la distribuzione della popolazione docente tra le fasce di età, compresa tra i 40 e i 59 anni, tale caratteristica risulta convergente con i dati delle rilevazioni internazionali e nazionali.

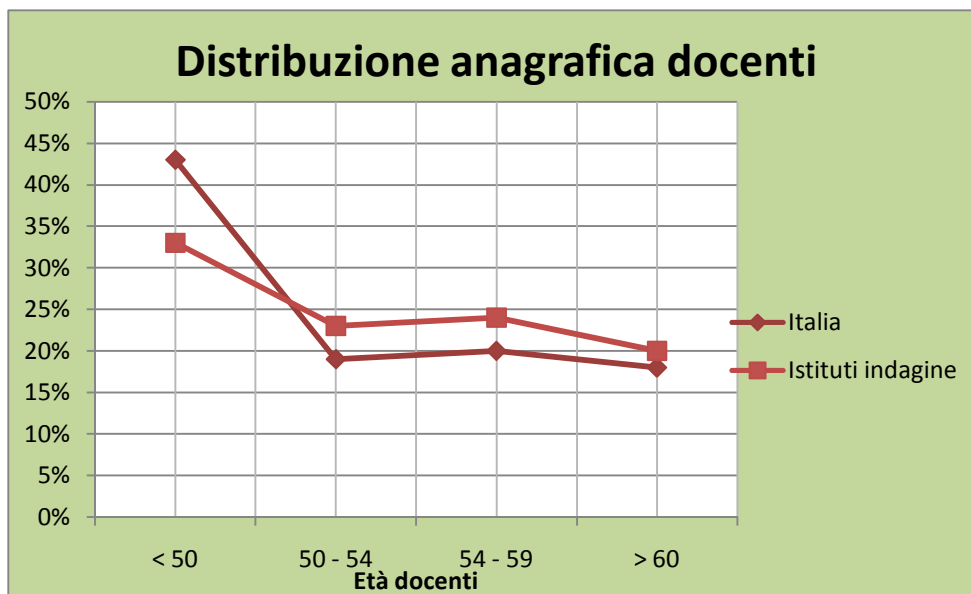
Infatti:

«La ricerca condotta da Eurostat si riferisce all'anno 2015 e secondo i dati emersi i docenti italiani sono tra i più vecchi d'Europa, sono ben il 18% i docenti che vanno oltre i 60 anni, un record visto che nell'UE la media si attesta sul 9%, mentre sono circa il 20% quelli nella fascia 54-59 anni, e circa il 19% quelli dai 50 ai 54 anni.

Nel complesso nel nostro paese il 57,2% dei docenti risulta avere più di 50 anni risultando di fatto il paese europeo con il corpo docente più vecchio, la media dell'Unione Europea su questo dato si ferma appena al 36%»²⁴⁹.

²⁴⁹ <https://www.miuristruzione.it/2399-docenti-italiani-sono-i-piu-vecchi-deuropa-il-572-piu-di-50-anni/>, 24 ottobre 2019.

Figura 7: Distribuzione età dei docenti negli Istituti e in Italia



Tra i docenti che hanno risposto al questionario, prevale nettamente la presenza femminile (nella scuola dell'infanzia, non si registra alcuna presenza maschile in nessuno dei tre istituti coinvolti nella ricerca); il 63% dei docenti che ha risposto al questionario è composto da donne.

A questo proposito:

«il corpo insegnante è il più anziano rispetto a tutti i Paesi dell'Ocse – prosegue lo studio – e registra una delle quote più basse d'insegnanti di sesso maschile. Dai sei ai sette insegnanti su dieci sono ultracinquantenni, mentre otto insegnanti su dieci sono di sesso femminile»²⁵⁰.

²⁵⁰ http://www.askanews.it/economia/2016/09/15/ocse-boccia-scuola-italiana-tagli-docenti-vecchi-e-boom-neet-pn_20160915_00280/, 24 ottobre 2019.

Altro elemento da tenere in considerazione, ai fini della contestualizzazione dell'indagine, è lo stato giuridico della popolazione scolastica docente. Come si può notare dalla tabella successiva

Tabella 7: Stato giuridico della popolazione docente intervistata

	Tot. Doc. Singola Scuola	Tempo Determ.	Tempo Indeterm.	% Tempo Determ.	% Tempo Indeterm.
Istituto Comprensivo 1	141	39	102	28%	72%
Istituto Comprensivo 2	92	15	77	16%	84%
Istituto Comprensivo 3	105	23	82	22%	78%
TOTALE	338	77	261	23%	77%

il 23% dei docenti ha un contratto a tempo determinato mentre il 77% ha un contratto a tempo indeterminato.

In tutti e tre gli istituti, malgrado la precarietà possa rappresentare un deterrente rispetto alla partecipazione alle attività scolastiche non strettamente didattiche, soprattutto di ricerca e progettuali, tutti i docenti (precari e non) delle classi coinvolte dal progetto, hanno dimostrato di voler sperimentare il *co-teaching* e, dunque, di volerne valutare gli effetti sulle politiche inclusive della scuola di servizio.

4.2.2 Studenti

Il totale degli studenti iscritti nei tre istituti comprensivi coinvolti è di 4537; occorre precisare che la somministrazione dei questionari è avvenuta solo per gli studenti della scuola secondaria di I grado di ciascun istituto. Tale popolazione si attesta sulle 1344 unità: di queste 1138 hanno risposto al questionario (pari all'85%)²⁵¹.

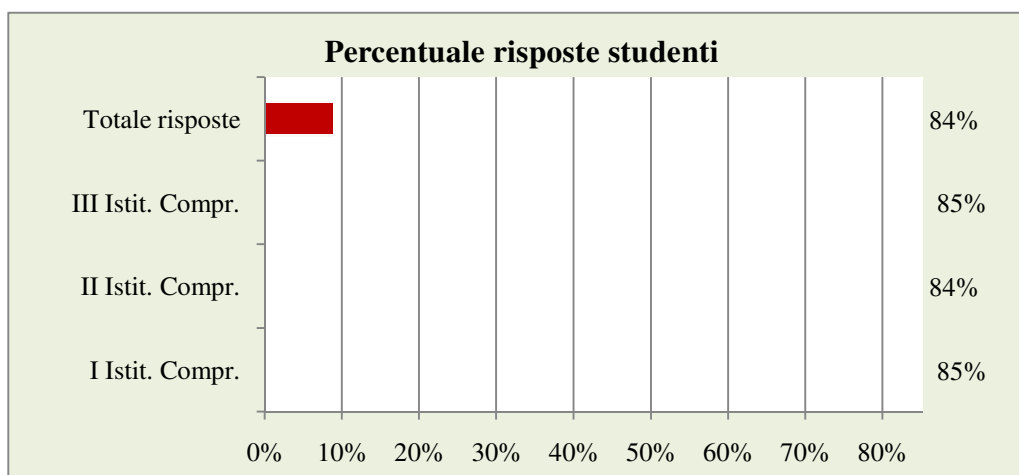
Tabella 8: Popolazione degli allievi coinvolta nel questionario

Istituti scolastici coinvolti	Studenti iscritti	Studenti Sec. di I grado	Risposte studenti per Istit.	% Risposte per Istit. Compr.	% Risposte sul totale studenti coinvolti
Istituto Compr. 1	1602	508	433	85%	32%
Istituto Compr. 2	1438	386	324	84%	24%
Istituto Compr. 3	1497	450	381	85%	28%
TOTALE	4537	1344	1138	85%	84%

²⁵¹ Occorre precisare che il questionario è stato somministrato in presenza, sempre in forma anonima, in quanto il numero di questionari compilati e restituiti, attraverso il sito web di ciascun istituto scolastico, appariva esiguo ai fini di una indagine conoscitiva. La stessa cosa è avvenuta per la compilazione dei questionari da parte dei genitori la cui raccolta è avvenuta durante gli incontri scuola/famiglia del mese di dicembre 2017 e, per uno solo degli Istituti Comprensivi, attraverso un'assemblea appositamente convocata (comunque disertata da molti genitori).

Nel grafico 8 vengono illustrate le percentuali delle risposte degli studenti in ciascuno dei tre Istituti Comprensivi (dati riportati nella Tabella 9).

Figura 8: Distribuzione delle risposte degli studenti nei tre istituti



Gli studenti con disabilità rappresentano il 3% della popolazione scolastica totale che, come indicato precedentemente, è composta da 4537 studenti.

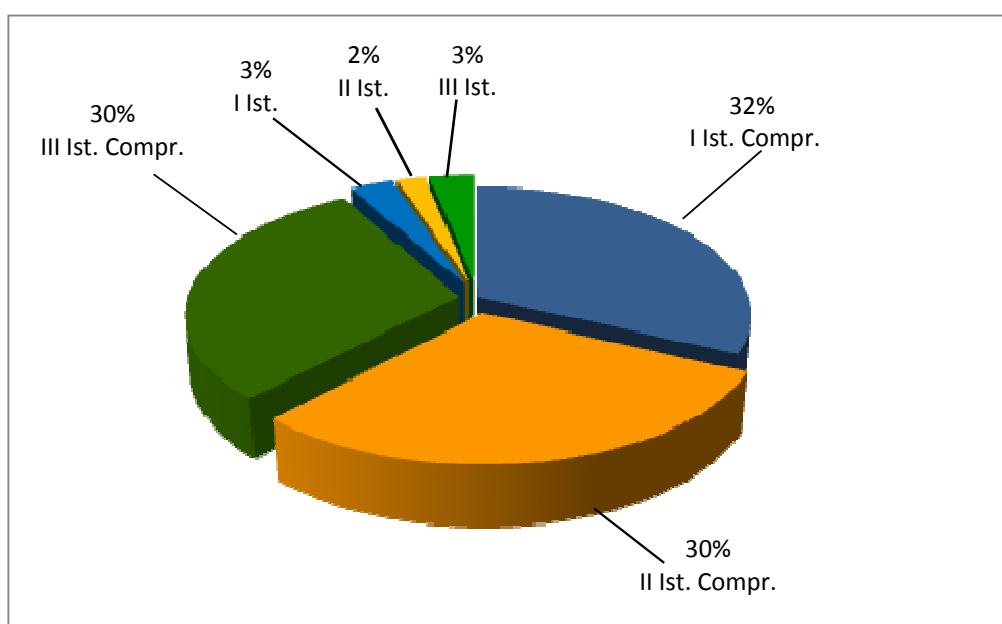
Tabella 9: Dati studenti con disabilità in ciascuna delle scuole

Istituti Scolastici coinvolti	Numero totale di studenti	Studenti con disabilità	% Studenti con disabilità
Istituto Comprensivo 1	1602	43	3%
Istituto Comprensivo 2	1438	34	2%
Istituto Comprensivo 3	1497	43	3%
TOTALE	4537	120	3%

I grafici successivi rappresentano la distribuzione degli studenti con

disabilità nei tre Istituti Comprensivi, espressi anche per ordine di scuola. In particolare, la figura 10 rappresenta la loro distribuzione nei tre istituti scolastici.

Figura 9: distribuzione alunni diversamente abili nei tre istituti scolastici e sul totale alunni di ciascun istituto

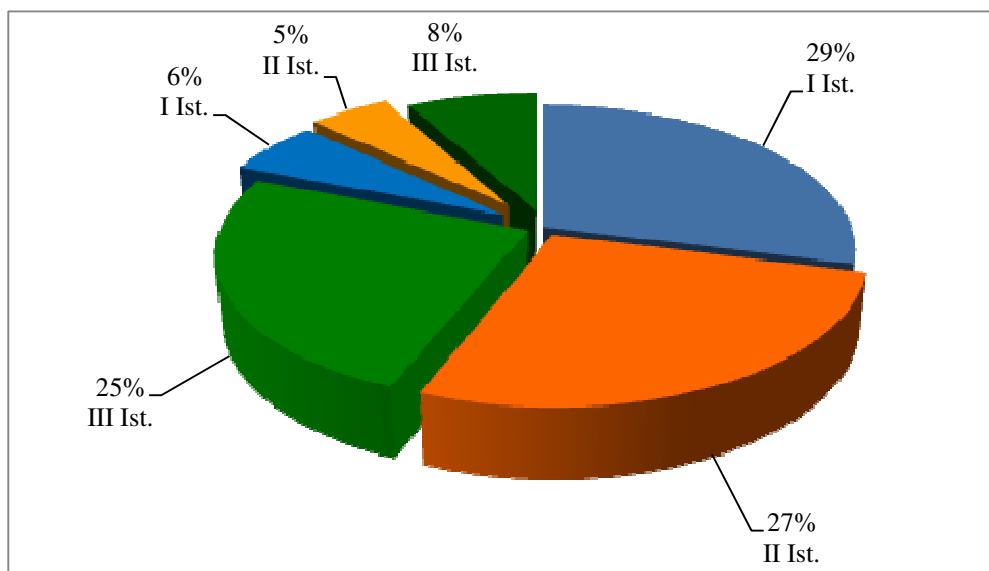


La percentuale degli studenti con cittadinanza non italiana è rappresentata nella tabella 11:

Tabella 10: Dati studenti con cittadinanza non italiana in ciascuna delle scuole

Istituti scolastici coinvolti	Studenti iscritti	Studenti con cittadinanza non italiana	% studenti con cittadinanza non italiana
Istituto Comprensivo 1	1602	91	6%
Istituto Comprensivo 2	1438	74	5%
Istituto Comprensivo 3	1497	127	8%
TOTALE	4537	292	6%

Figura 10: Distribuzione alunni stranieri nei tre istituti scolastici e sul totale alunni di ciascun istituto



4.2.3 Genitori

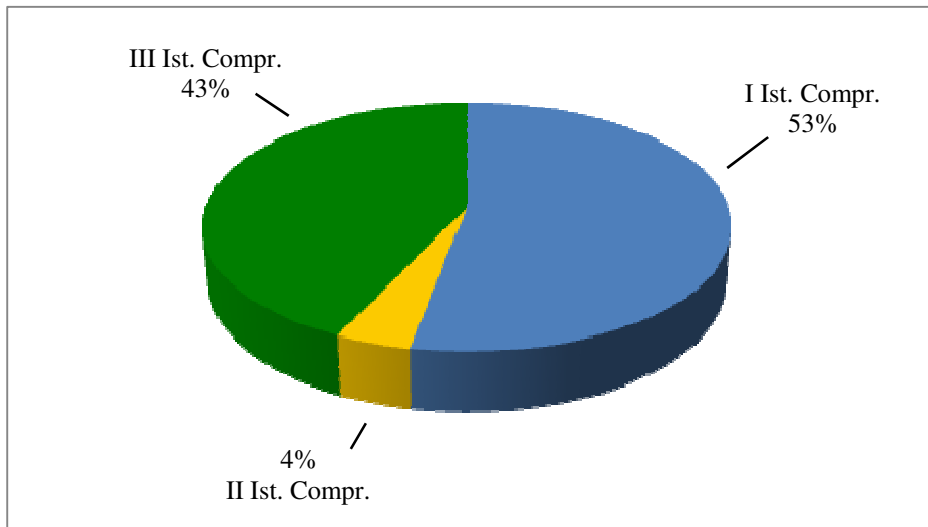
I dati riguardanti i genitori non sono rappresentativi e le percentuali fanno riferimento solo al totale complessivo delle risposte dei genitori. Si è ritenuto comunque utile inserire questa analisi per capire la percezione dei genitori (o, almeno, di una parte di essi) nei confronti della scuola frequentata dai propri figli. Occorre ribadire che la partecipazione alla compilazione del questionario è stata, in un certo senso, “indotta” in quanto la restituzione dei questionari stessi, attraverso il sito web di ciascuna istituzione scolastica, appariva alquanto esigua ai fini di una indagine quantomeno conoscitiva. I dirigenti scolastici stessi hanno suggerito la somministrazione in presenza, fase questa che si è svolta in due istituti durante i colloqui scuola/famiglia del dicembre 2017 (grazie alla collaborazione dei docenti) mentre per un istituto la scuola ha organizzato un incontro *ad hoc*, per ciascun ordine di scuola, che però è stato disatteso dalla maggior parte dei genitori.

Tabella 11: Risposte dei genitori

Istituti scolastici coinvolti	Numero delle risposte	% delle risposte
Istituto Comprensivo 1	1226	53%
Istituto Comprensivo 2	104	4%
Istituto Comprensivo 3	992	43%
TOTALE	2322	100%

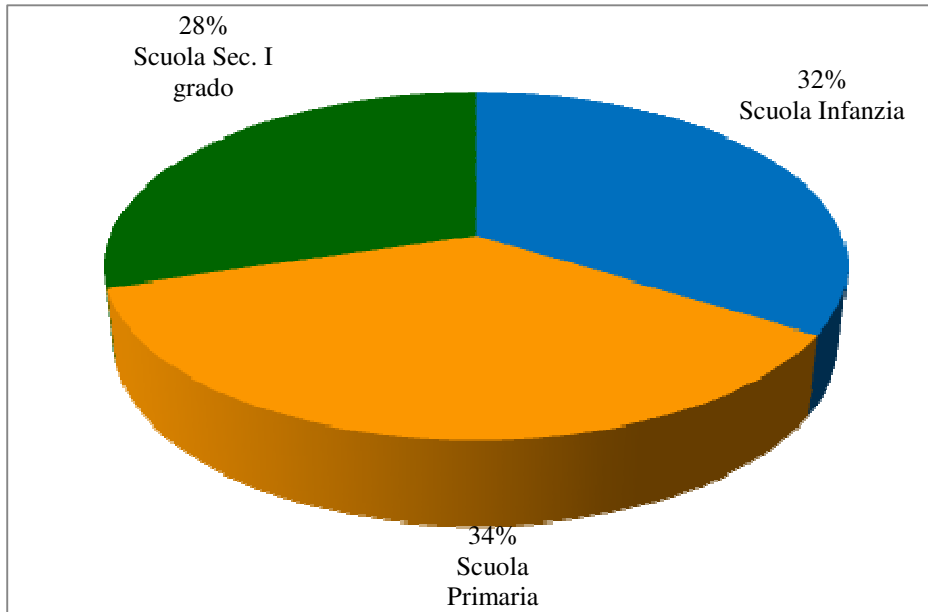
Nelle figure 12 e 13 vengono rappresentate le risposte dei genitori per ciascun istituto:

Figura 11: Distribuzione risposte genitori nei tre istituti scolastici



e per ordine di scuola

Figura 12: Distribuzione risposte genitori per ciascun ordine di scuola



Da notare, nell'ultimo grafico, è la percentuale di risposte dei genitori equamente distribuita, con una leggera flessione nella scuola secondaria di I grado, a conferma che i genitori risultano essere meno presenti nella scuola man mano che cresce l'età dei propri figli.

4.3 Analisi quantitativa dei questionari e delle interviste

L'analisi quantitativa dei dati, attraverso l'utilizzo di un questionario tratto dagli *Index for Inclusion*, ha consentito di indagare negli istituti scolastici scelti per la sperimentazione, aspetti quali le forme di autonomia organizzativa e didattica, la formazione e cultura dei docenti, la collegialità, il curriculum offerto, la leadership, la collaborazione e le relazioni fra i diversi attori del sistema scolastico e, non ultima, l'equità sostanziale e formale posta in essere.

In particolare, le risposte fornite dai docenti, studenti e genitori su questioni inerenti sia la didattica, l'ambiente organizzativo e la progettualità d'istituto sia le relazioni tra i docenti con studenti e famiglie, hanno offerto una chiave di lettura interessante delle percezioni sulla coesione organizzativa che, come si è già sottolineato in più occasioni, è considerata determinante per l'elaborazione delle politiche inclusive, soprattutto in ambito scolastico.

Ai fini della ricerca vengono qui analizzati solo gli item che investono più direttamente gli aspetti legati al *co-teaching*.

Figura 13: Rappresentazione grafica sulla collaborazione in generale tra docenti (calcoli rilevati sul totale delle risposte)

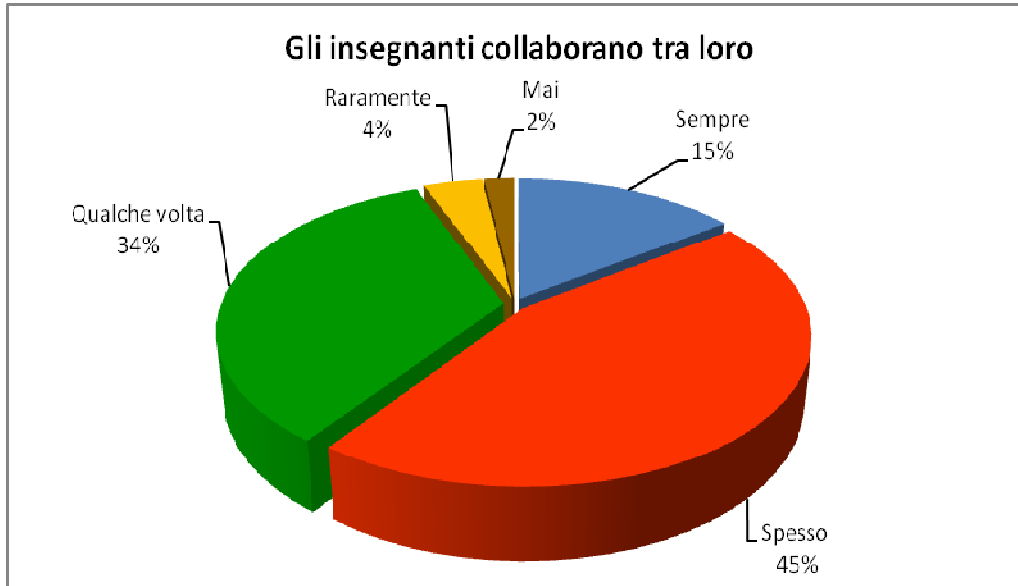


Figura 14: Rappresentazione grafica dell'item relativo alla collaborazione tra docenti nella progettazione, insegnamento e valutazione



Dai questionari somministrati ai docenti, la collaborazione tra docenti rimane l'opinione prevalente; dalle interviste somministrate ai docenti aventi funzione strumentale, nelle fasi specifiche di progettazione, insegnamento e valutazione (che sono quelle fondamentali ai fini della ricerca) viene però rilevata una percezione negativa della dimensione collaborativa, evidenziata da una rilevante percentuale di docenti, i quali pensano che essa sia debole (*qualche volta/raramente*).

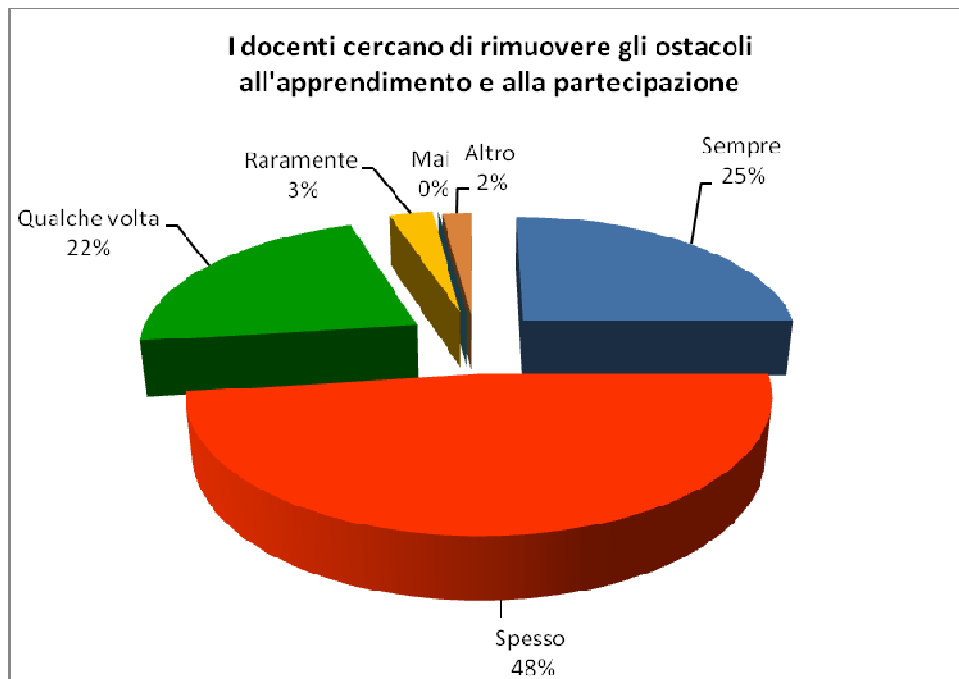
Opinione condivisa da molti docenti, ma anche dai genitori, è che tra gli insegnanti vi sia una buona collaborazione, pratica questa che diminuisce con l'aumentare dell'ordine di scuola. Le scuole d'infanzia e primarie mostrano infatti una maggiore propensione alle forme di didattica condivisa, mentre nelle scuole secondarie di primo grado emerge una maggiore attenzione a una cultura legata alle discipline, il che crea situazioni di conflitto e insoddisfazione, rendendo difficile il processo di integrazione, all'interno di ciascun istituto comprensivo, tra il I ciclo e la scuola secondaria di I grado. Attraverso le risposte *Altro*, le risposte aperte del questionario e le interviste semistrutturate, si rileva che tale deterioramento dei processi collaborativi è attribuibile al calo delle risorse destinate alle attività didattiche collegiali (progetti, pratiche di collaborazione interdisciplinare, ecc.) ma anche alla crescente età media dei docenti che non favorisce lo sviluppo di innovazione.

Nelle interviste proposte ai dirigenti viene evidenziato che, malgrado la struttura verticale degli istituti comprensivi, l'effettiva integrazione dei curricula scolastici stenta ad esplicitarsi in curricula con valenza verticale, cioè pensati come opportunità di far valere pratiche scolastiche che effettivamente abbraccino l'intero primo ciclo, accompagnando lo studente,

nei processi di apprendimento, dalla scuola dell'infanzia fino alla conclusione della scuola secondaria di primo grado.

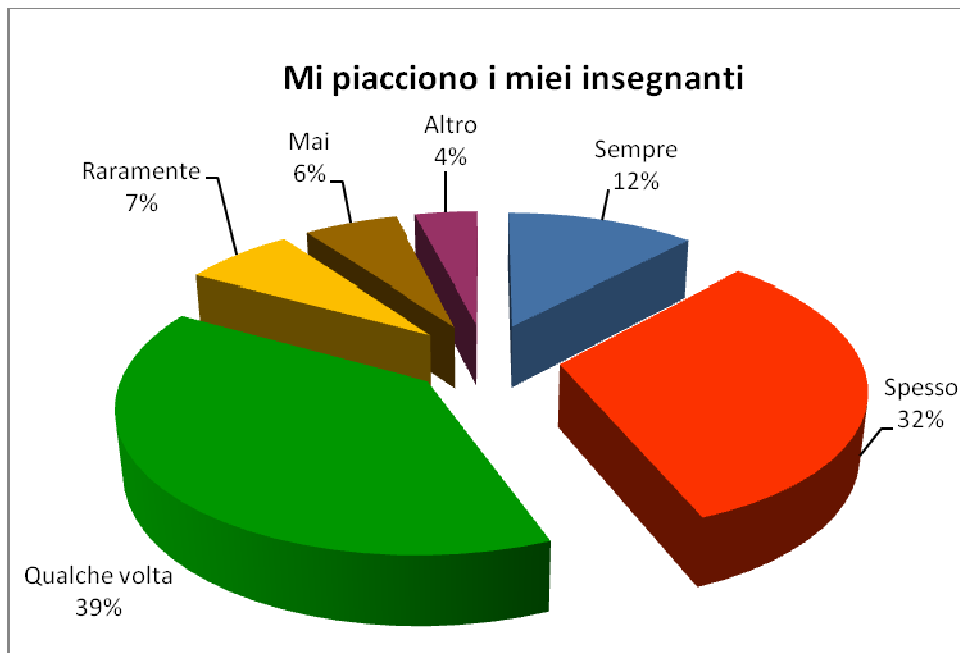
Il questionario proponeva una serie di item legati alla relazione didattica e all'equità nella valutazione. I docenti hanno espresso un giudizio positivo sul proprio lavoro, dichiarando il loro impegno a rimuovere gli ostacoli all'apprendimento in ogni aspetto della vita scolastica, processo questo che avviene principalmente nelle classi e, dunque, durante le attività didattiche.

Figura 15: Rappresentazione grafica dell'item relativo alla rimozione da parte dei docenti degli ostacoli all'apprendimento



Nei questionari somministrati agli studenti, da rilevare è un discreto numero di alunni che si esprime positivamente nei confronti dei propri docenti (Figura 16), che vengono spesso considerati adulti di riferimento.

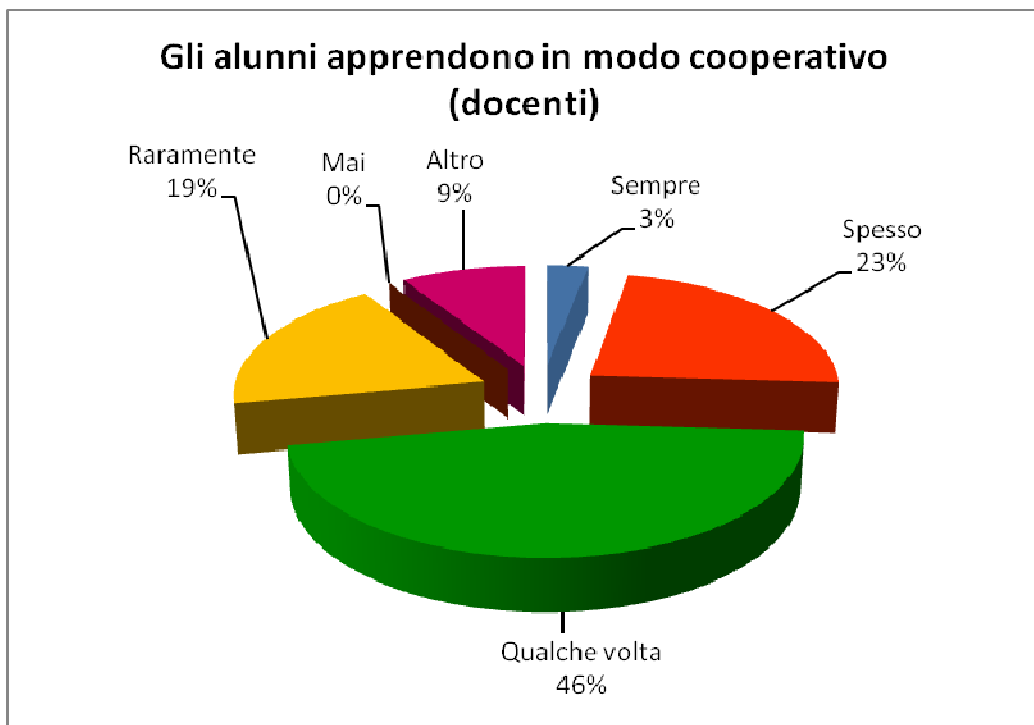
Figura 16: Rappresentazione grafica sul gradimento espresso dagli studenti nei confronti dei propri insegnanti



Le risposte critiche riportate nelle risposte aperte relative allo stesso item, riguardano sia l'equità della valutazione, sia l'equità del comportamento dei docenti nei confronti degli studenti.

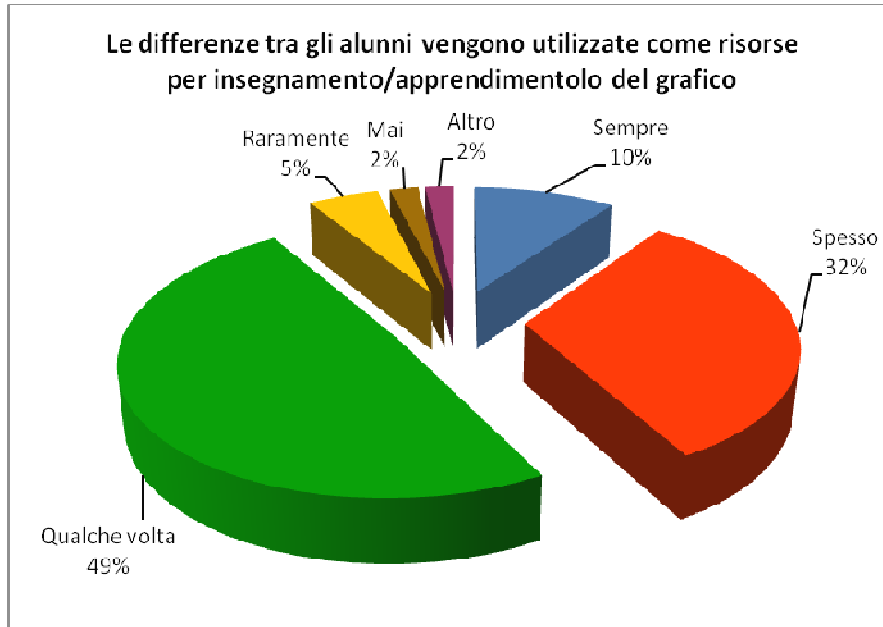
Occorre sottolineare che in tutti e tre gli istituti oggetto di indagine, le risposte dei docenti indicano che non vengono utilizzate in modo diffuso pratiche di apprendimento cooperativo, come si può evincere dal grafico (Figura 18) che rappresenta le risposte dei docenti.

Figura 17: Rappresentazione grafica relativa all'apprendimento cooperativo



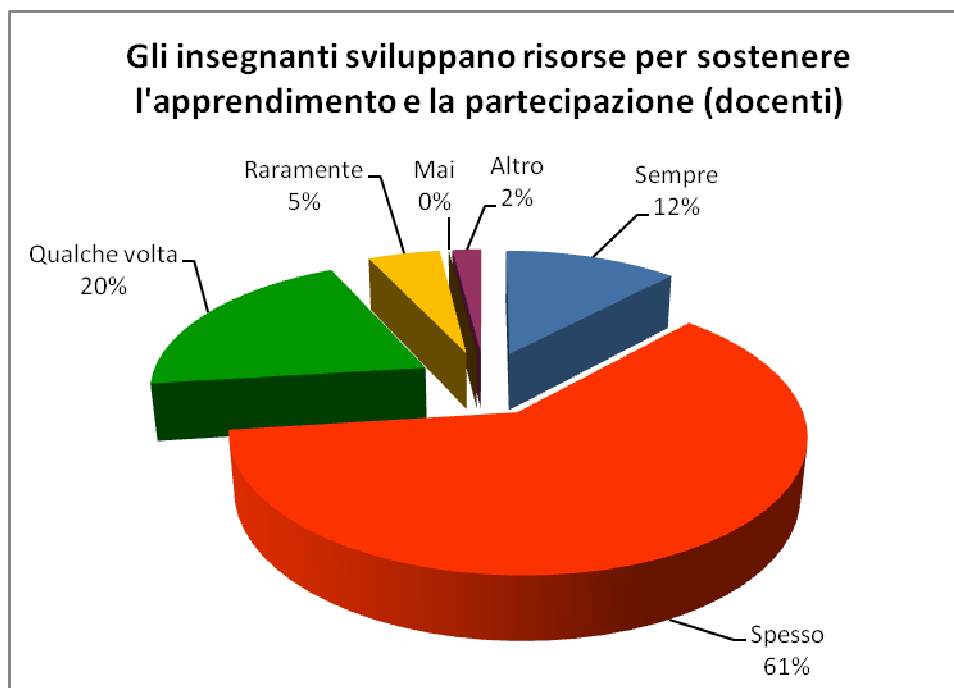
Il 9% relativo alle risposte espresse con *Altro* vengono chiarite dai docenti nel senso di una collaborazione frutto più di iniziativa personale degli studenti che di una vera e propria pianificazione da parte dei docenti i quali, però, in qualche occasione, suggeriscono agli alunni di aiutarsi se lo ritengono necessario.

Figura 18: Rappresentazione grafica sull'utilizzo delle differenze come risorse per l'insegnamento e l'apprendimento



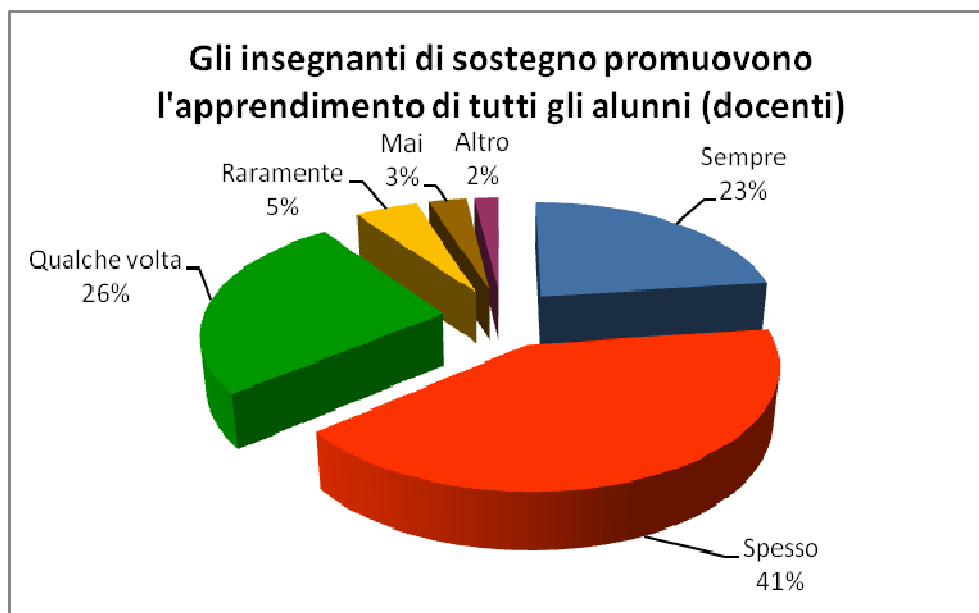
Il 56% delle risposte relative a questo item (Qualche volta 49%; Raramente 5%; Mai 2 %) indica, nel complesso, un atteggiamento non positivo da parte dei docenti che solo qualche volta (49%) considerano le differenze una risorsa didattica.

Figura 19: Rappresentazione grafica relativa allo sviluppo di risorse da parte dei docenti a sostegno dell'apprendimento e partecipazione



Le risposte a questo item indicano che gran parte dei docenti mettono comunque in campo delle risorse per favorire apprendimento e partecipazione. Le risposte *Altro* evidenziano che alcuni docenti sviluppano risorse facendosi guidare dall'esperienza e dall'intuito, piuttosto che da strategie preventivamente programmate.

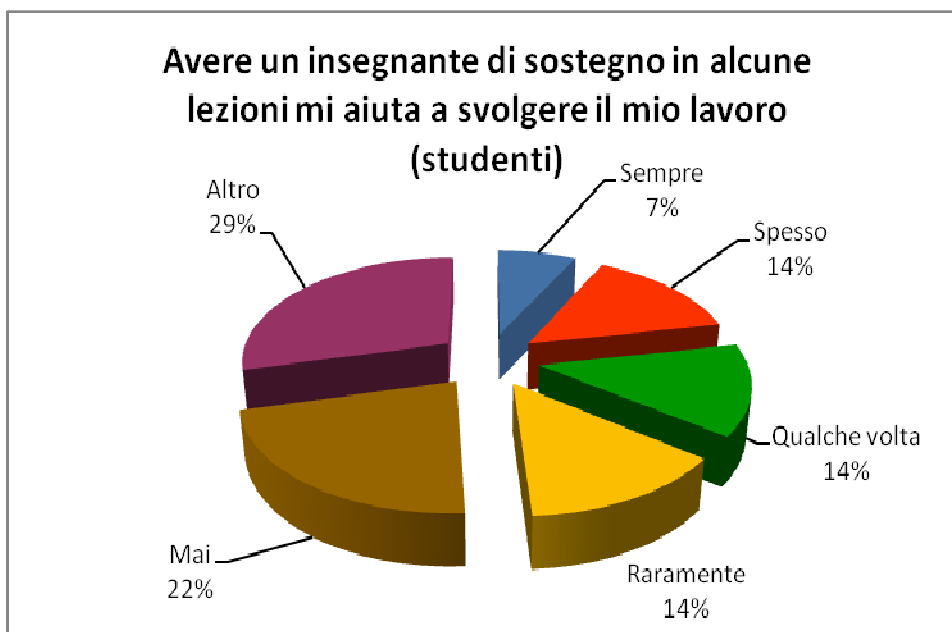
Figura 20: Rappresentazione grafica delle risposte dei docenti in merito alle azioni degli insegnanti di sostegno per l'apprendimento di tutti gli alunni



Le risposte relative a questo item indicano che un'elevata percentuale di docenti considera i colleghi di sostegno come una risorsa per tutti gli alunni. In proposito occorre tuttavia sottolineare che dalle interviste somministrate ai dirigenti e ai docenti dello staff emerge un dato discordante, ovvero che l'insegnante di sostegno inteso come opportunità e risorsa per tutta la classe, è ancora concepito solo teoricamente in questo senso, sia dai docenti che dagli alunni. Ciò è dovuto soprattutto al fatto che le pratiche didattiche non prevedono una pianificazione che favorisca l'azione congiunta dei docenti curricolari e degli insegnanti di sostegno; d'altra parte anche le progettazioni o le attività aggiuntive previste nel PTOF contengono solo riferimenti generici all'utilizzazione del sostegno, in quanto il docente specializzato è ancora considerato appannaggio esclusivo

dei studenti disabili o con bisogni speciali.

Figura 21: Rappresentazione grafica delle risposte degli studenti sull'aiuto fornito loro dall'insegnante di sostegno



A conferma di quanto appena affermato, nelle risposte *Altro* (29%) degli studenti a questo item si legge una concezione pregiudiziale, spesso condivisa dalle famiglie, del ruolo dei docenti di sostegno come un aiuto ai soli studenti con disabilità, concezione confermata dall'alta percentuale di coloro che dicono di non avvalersi *Mai* (22%) o *Raramente* (14%) del loro contributo didattico.

4.4 Analisi qualitativa

Interessante è risultato il lavoro di analisi e interpretazione dei quesiti aperti somministrati a genitori, docenti e alunni e il confronto con le interviste rivolte ai dirigenti e al loro staff. Gli items, gli stessi riportati nei questionari tradotti dagli *Index for Inclusion*²⁵², chiedevano di indicare tre aspetti positivi e tre aspetti negativi della scuola di appartenenza.

4.4.1 Risposte aperte docenti

Nell'item relativo a "*Tre cose che mi piacciono della mia scuola*" gli aspetti positivi più espressi da parte dei docenti sono stati essenzialmente quelli della collaborazione, della condivisione e del rispetto, nonché l'attenzione particolare a tutte le forme di inclusione che vengono esplicitate in una serie di progetti e attività di accoglienza e integrazione che comunque presentano delle criticità in termini di organizzazione e gestione dovute alla personalizzazione dei percorsi, alla eterogeneità degli studenti e alla scarsità delle risorse. I docenti sono generalmente soddisfatti del rapporto con i propri studenti e con i genitori; nella maggior parte delle risposte, si rileva che considerano importante lo scambio di esperienza con i propri colleghi per accrescere la propria professionalità e sentono forte la responsabilità del proprio lavoro che alcuni di loro considerano una "missione".

Nelle risposte relative all'item "*Tre cose che cambierei della mia scuola*" i docenti riportano soprattutto l'eccessiva burocratizzazione che si esplicita in numerosi adempimenti cartacei e compilazioni di modulistica

²⁵² BOOTH T., AINSCOW M., *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Bristol CSIE, trad. it. Erickson 2008, Trento, 2008, p. 230.

richiesta anche solo nella fase di presentazione di un progetto; in alcuni casi i docenti lamentano una scarsa o non efficace comunicazione interna. È da sottolineare che nelle risposte a questo item emergono, in netto contrasto con la collaborazione e la condivisione indicati come aspetti presenti nella propria scuola, relazioni non sempre positive determinate da varie ragioni: insoddisfazione nella definizione dell'orario, nell'attribuzione delle cattedre, nella distribuzione degli incarichi, assenza di una effettiva collegialità che si traduce in mancanza di condivisione nella progettazione e nella valutazione, aspetto questo particolarmente grave che dà luogo a disparità di interpretazione evidenziata soprattutto in occasione delle valutazioni quadrimestrali.

Altri punti di criticità riguardano la dotazione strutturale e infrastrutturale.

Nel complesso, comunque, i docenti attribuiscono un ruolo fondamentale al dialogo fra colleghi, istituzioni, genitori e studenti: questo permette di dirimere, nella maggior parte dei casi, le divergenze che si vengono a creare.

4.4.2 Risposte aperte genitori

I genitori hanno focalizzato la loro riflessione sui temi del dialogo con i docenti, sulla collaborazione e il dialogo fra studenti e docenti e sull'efficacia della comunicazione istituzionale.

In particolare, i genitori considerano valida la preparazione che la scuola fornisce ai propri figli e riconoscono l'influenza positiva che questa esercita sull'educazione di questi ultimi, non solo grazie alle proposte didattiche messe in atto ma anche per l'attenzione che la scuola riserva all'accoglienza e all'inclusione. In generale, i genitori si sentono coinvolti e partecipi della vita dell'istituzione scolastica, a parte qualche criticità rilevata nei riguardi di un numero molto esiguo di docenti che non sono molto "aperti" al confronto.

Sul versante delle cose da cambiare nella scuola di riferimento, molti genitori evidenziano la scarsa efficacia della comunicazione sia istituzionale, sia da parte di alcuni docenti che non sempre forniscono chiarimenti sull'importanza di determinate proposte didattiche o progettuali. Quanto ora affermato non è tuttavia in contrasto con il clima collaborativo e partecipativo sottolineato positivamente dai genitori essendo la scarsa efficacia imputabile essenzialmente alle differenti doti comunicative dei docenti. Altri motivi di insoddisfazione sono la mancanza di collegialità nello svolgimento delle attività da parte dei docenti e la valutazione che, secondo i genitori, è poco obiettiva, frutto essenzialmente di opinioni precostituite nei confronti degli studenti e di una sorta di "effetto alone" che accompagna i ragazzi sia dal loro primo ingresso nella scuola.

Una certa perplessità emerge anche in merito allo scarso utilizzo della dotazione strutturale e infrastrutturale della scuola che di fatto priva gli

studenti del diritto di fruire delle possibilità di apprendimento offerte dai laboratori e dagli strumenti multimediali.

4.4.3 Risposte aperte studenti

Per quanto riguarda gli studenti, “amicizia”, “aiuto”, “per tutti”, sono stati i termini più ricorrenti da loro utilizzati per definire la propria scuola che considerano il luogo delle pari opportunità, della solidarietà e della socializzazione.

Dalle risposte emerge una valutazione positiva delle attività svolte fuori dalla classe, in particolare quelle progettuali pomeridiane che consentono di lavorare di più in gruppo e di confrontarsi più liberamente rispetto a quanto avviene durante le lezioni curricolari.

Positivo è anche il giudizio espresso sia sui collaboratori scolastici che rappresentano un importante punto di riferimento al di fuori della classe, sia su gran parte dei docenti che giudicano estremamente competenti e capaci di instaurare rapporti basati sul dialogo e l’ascolto.

Tra le cose che gli studenti vorrebbero cambiare, emerge l’aspetto strutturale evidenziato dalla necessità di dotare la propria scuola di servizi igienici nuovi e di provvedere ad una ristrutturazione e riorganizzazione delle classi.

In molte risposte si segnala una carente dotazione di strumenti tecnologici o, dove questi sono presenti, il loro scarso utilizzo imputabile, secondo gli alunni, all’atteggiamento dei docenti restii a portare le classi nei laboratori o nelle aule multimediali per problemi logistici e di minore controllo.

Sul versante della valutazione degli apprendimenti, solo alcuni studenti denunciano la mancanza di obiettività nelle valutazioni da parte dei docenti: alcuni però affermano che la valutazione è in parte condizionata dal *pre*-giudizio sull’ambiente di provenienza degli studenti. Da segnalare è che

un certo numero di studenti non ha risposto a questo item (15% del totale delle risposte).

4.5 Analisi delle interviste ai dirigenti scolastici e loro staff

Come già accennato, si è ravvisata la necessità di intervistare i dirigenti scolastici e il loro staff in quanto essi sono in grado di restituire un quadro complessivo di ciò che viene realizzato all'interno delle istituzioni scolastiche, anche per quello che riguarda l'implementazione di cultura inclusiva e le relative pratiche²⁵³.

I dirigenti intervistati, pur riconoscendo i numerosi risultati positivi registrati in merito all'evoluzione delle politiche scolastiche in tema di inclusione (grazie anche ad una serie di interventi legislativi che si sono avuti negli ultimi anni) sottolineano alcune difficoltà con cui ci si deve quotidianamente misurare nella conduzione delle istituzioni scolastiche: la riduzione delle risorse attribuite alle scuole, i numerosi vincoli normativi e le responsabilità della gestione finanziaria e delle risorse umane che le riforme hanno attribuito ai dirigenti a partire dal 1997²⁵⁴. A questa difficoltà si sommano carenze rilevanti ai fini di un ottimale funzionamento delle scuole a partire dalla mancanza di consapevolezza, da parte di molti docenti, dell'enorme possibilità offerta dall'autonomia e dell'importanza degli organi collegiali (Collegio dei Docenti, dipartimenti disciplinari, Consigli di Classe) da considerare non come meri adempimenti formali (come purtroppo emerso negli items a risposta aperta dei docenti), ma come una necessaria occasione di confronto costruttivo e condivisione di pratiche.

²⁵³ Le domande delle interviste, anche queste sono state create tenendo conto degli indicatori per l'inclusione riportati negli *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, di Booth & Ainscow.

²⁵⁴ Si fa riferimento alle numerose riforme che hanno riguardato la figura della dirigenza scolastica a partire dal 1997 in poi: la dirigenza scolastica nasce infatti con la legge 15 marzo 1997, n. 59 (art. 21), dalla riconversione delle precedenti carriere direttive, all'interno della dirigenza dello Stato, nel quadro della riforma complessiva della Pubblica Amministrazione e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

A loro volta, alcuni componenti dello staff dirigenziale, in tutti e tre gli istituti, sottolineano una netta divisione tra insegnanti di materie umanistiche e quelli di materie scientifiche, divisione che inficia, da un lato, una maggiore e più efficace organizzazione didattica trasversale e, dall'altro, una maggiore coerenza e condivisione dei criteri valutativi.

4.6 Scelta del campione

Il campione individuato nella popolazione di ciascun istituto è stato scelto in base alle indicazioni dei docenti che hanno ritenuto le classi seconde i contesti più favorevoli ad accogliere una sperimentazione. Tale scelta è stata dettata dal fatto che le classi non fossero impegnate in esami di Stato (così come poteva verificarsi nelle classi terze), mentre per le classi prime si riteneva prematuro avviare una sperimentazione di questo tipo. Sono state dunque individuate tre classi seconde nelle quali implementare la sperimentazione e ulteriori tre classi seconde, aventi funzione di gruppi di controllo. Si è ritenuto utile, inoltre, ai fini di una conoscenza più approfondita del campione, effettuare una media dei voti riportati nei documenti di valutazione finali dell'anno scolastico precedente, per ciascuna delle classi prescelte. Per il calcolo della media dei voti di ciascuna classe, è stata utilizzata la seguente formula:

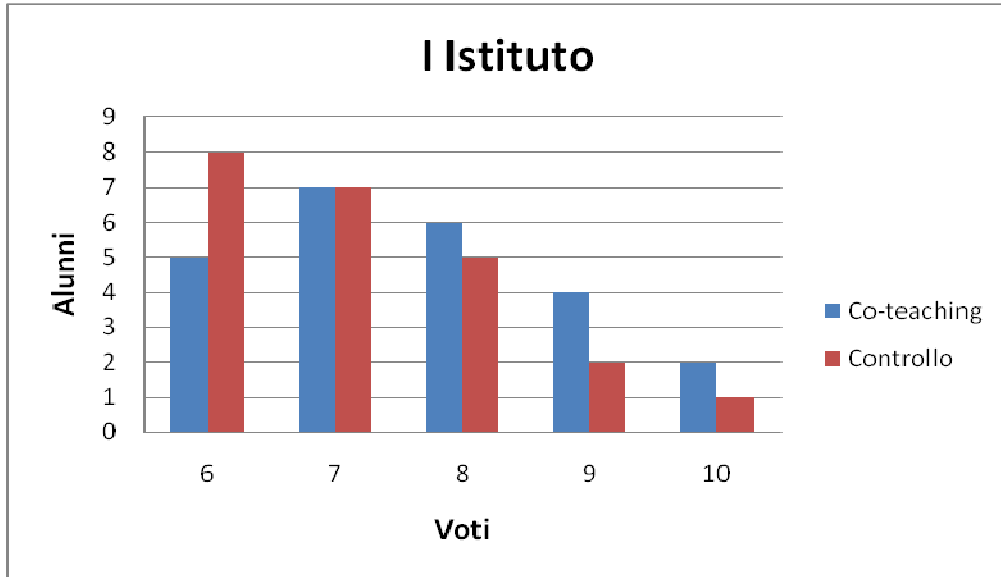
$$m = \frac{x_1 f_1 + x_2 f_2 + \dots + x_n f_n}{f_1 + f_2 + \dots + f_n}$$

in cui “*x*” rappresentava il voto e “*f*” il numero degli alunni a cui era stata attribuito quel voto.

Il gruppo interessato dal co-teaching è risultato composto da 65 alunni mentre il gruppo di controllo da 70 elementi. Sia nel gruppo sperimentale che in quello di controllo erano presenti alunni diversamente abili e alunni con DSA.

Nei grafici successivi sono riportati i voti relativi ai gruppi classe coinvolti nella sperimentazione.

Figura 22: Media valutazioni finale delle classi del I Istituto, anno scolastico precedente

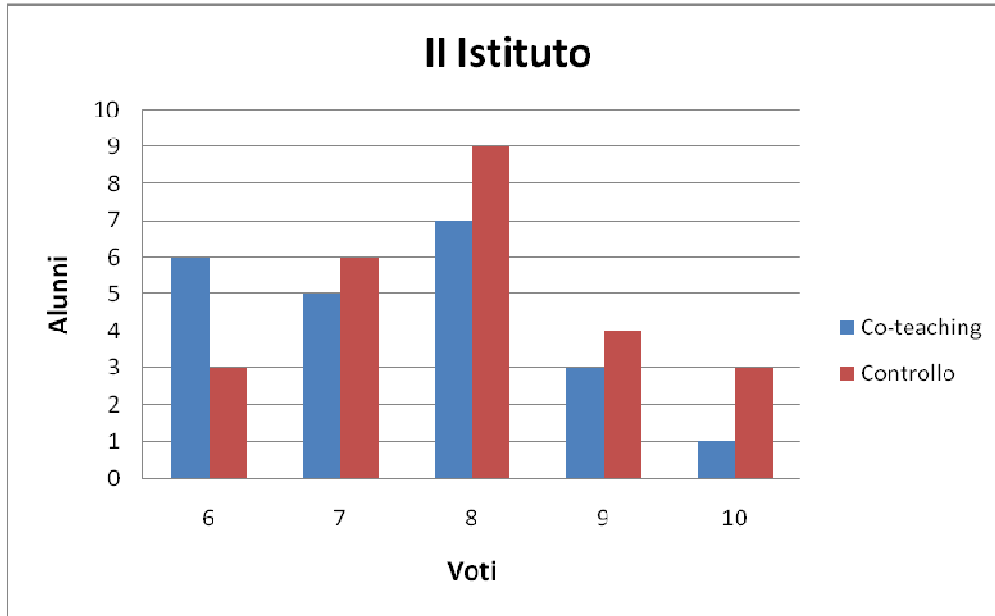


Applicando la formula, la media relativa ai gruppi classe del primo istituto risulta :

Gruppo co-teaching = 7,625

Gruppo di controllo = 7,173

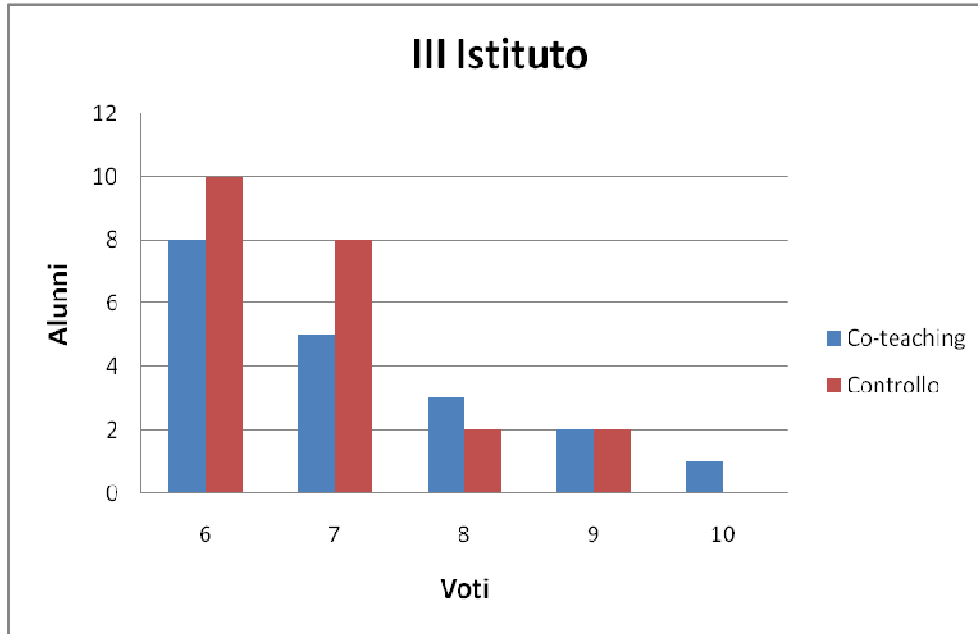
Figura 23: Media valutazioni finali delle classi del II Istituto, anno scolastico precedente



Gruppo co-teaching = 7,454

Gruppo di controllo = 7,92

Figura 24: Media valutazioni finale delle classi del III Istituto, anno scolastico precedente



Gruppo co-teaching = 7,105

Gruppo di controllo = 6,818

Durante il mese di maggio 2018 sono state svolte le prove parallele finali che hanno consentito la rilevazione dei risultati la cui analisi ha fornito una chiave di lettura rispetto al progetto sperimentale stesso, alla sua efficacia in termini di metodologia inclusiva e ad una eventuale applicabilità a situazioni e contesti diversi da quelli in cui la ricerca è stata svolta.

Capitolo V
Analisi statistica dei risultati

5.1 Dati utilizzati e scelta del campione

La ricerca, come già accennato nel capitolo precedente, è stata svolta in tre istituti comprensivi; si è però deciso, nell'economia della stesura del seguente lavoro, di illustrare in questo capitolo l'analisi statistica dei dati raccolti a fine sperimentazione relativamente al I Istituto Comprensivo, in quanto i risultati nei tre istituti sono stati sostanzialmente molto simili e quindi si tratta essenzialmente di applicare la replicabilità anche agli altri due istituti, oggetto di indagine. Ad ogni modo, i test eseguiti e i dati analizzati in tutti gli istituti coinvolti nella sperimentazione, si trovano in appendice del presente lavoro.

La popolazione coinvolta è quella degli studenti dei tre istituti comprensivi; il primo problema che è stato necessario porsi è stato quello dell'impossibilità di estendere la sperimentazione, e la conseguente analisi dei dati ottenuti, a tutti i casi che costituiscono l'insieme, ovvero tutte le classi (ovvero gli alunni) dei tre istituti comprensivi. Dunque, è stato necessario capire in che misura le informazioni raccolte nelle classi scelte, potessero costituire una stima attendibile a supporto della sperimentazione stessa, e fino a che punto queste informazioni fossero generalizzabili. All'interno della popolazione (o universo) è stato scelto un campione, ovvero la parte dell'insieme su cui è stata effettuata la sperimentazione (nel caso del presente lavoro, il campione è costituito dalle classi)²⁵⁵. Di questo campione, sono state scelte come informazioni, le medie ottenute nelle prove parallele di italiano e matematica, e che hanno costituito i parametri su cui sono stati effettuati i test statistici. Per meglio specificare:

²⁵⁵ P. LUCISANO, A. SALERNI, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma 2018, Carocci editore @ Studi Superiori, p. 123.

«Chiamiamo *popolazione* o *universo* l'insieme che comprende tutti i casi (persone, oggetti) accomunati da caratteristiche definite in modo inequivocabile e *campione* la parte dell'insieme che vogliamo selezionare. È evidente che della popolazione e del campione noi siamo interessati a conoscere alcuni aspetti particolari relativi al comportamento di alcune variabili [...]. Di queste variabili noi vogliamo conoscere alcune caratteristiche, ad esempio la media ottenuta in una prova di comprensione della lettura o la relazione tra i risultati di questa prova e alcune caratteristiche di sfondo dei soggetti. Chiameremo queste informazioni *parametri*»²⁵⁶.

All'interno della popolazione oggetto del presente disegno di ricerca, sono state definite le unità statistiche sulle quali è stata condotta l'indagine. Le unità statistiche sono i soggetti in corrispondenza dei quali si manifesta un dato fenomeno oggetto di studio (ai fini della presente indagine si voleva capire se la sperimentazione potesse portare variazioni nelle medie dei voti degli alunni, che nel caso del presente lavoro sono i soggetti dell'indagine). Non sempre però è possibile avere informazioni dirette su tutte le unità della popolazione (in questo caso di tutti gli studenti dei tre istituti); è quindi compito della statistica dedurre informazioni sull'intera popolazione sulla base di un numero limitato di osservazioni, attraverso la scelta di un campione (nel lavoro in oggetto, il campione è costituito dalle classi scelte per la sperimentazione)²⁵⁷.

Dunque, nel momento in cui è stato delineato il progetto sperimentale e quindi sono state selezionate le classi in cui effettuarlo, è stato necessario controllare e analizzare i risultati, per confermare o meno la validità e l'efficacia del co-teaching. L'obiettivo che ci si è posti è stato quello di

²⁵⁶ *Ibidem*.

²⁵⁷ <http://www.treccani.it/enciclopedia/popolazione/>, 24 ottobre 2019.

verificare se le eventuali diversità nelle prestazioni dei due gruppi, sperimentale e di controllo, potessero essere attribuite alla manipolazione della variabile o delle variabili indipendenti (applicazione della metodologia del co-teaching) oppure ad altre condizioni secondarie e non previste. Nel caso della presente ricerca, è stato necessario capire se le differenze evidenziate nelle medie dei gruppi siano state abbastanza elevate da poterle considerare determinate e causate dall'applicazione del co-teaching (variabile indipendente) e non, piuttosto, da altre variabili estranee alla ricerca (insegnanti particolarmente motivati, collaborazione più efficace tra docenti, particolare affiatamento del gruppo-classe, ecc.).

Il ricorso a misurazioni statistiche è stato dettato dal fatto che solo attraverso l'analisi statistica, e la conseguente funzione di controllo che ne deriva, è possibile determinare con rigore scientifico quante probabilità ci siano che i risultati ottenuti dipendano da variabili secondarie, dunque casuali, non prese in considerazione dalle dinamiche della sperimentazione, oppure che la sperimentazione stessa abbia prodotto effetti. È necessario comunque sottolineare che esiste sempre una certa percentuale di probabilità che i risultati ottenuti siano dovuti al caso; se però tali probabilità sono molto limitate, allora potrà essere accettata l'ipotesi sperimentale. Quanto appena affermato prende il nome di significatività statistica²⁵⁸. Il concetto di significatività statistica, così come afferma Lucio Cottini, va però considerato in relazione al livello di "significatività accettabile":

«Esplicitato il concetto di significatività statistica, bisogna porsi il quesito circa il livello di *significatività accettabile*. In altre parole, quante

²⁵⁸ L. COTTINI E A. MORGANTI, *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Roma 2015, Carocci editore @ StudiSuperiori, pp. 181-182.

probabilità che i risultati della ricerca siano dovuti al caso sono accettabili per confermare l'ipotesi sperimentale. Non essendo possibile eliminare completamente questa probabilità, bisogna che la stessa sia molto bassa per confermare il ricercatore nella sua sperimentazione»²⁵⁹.

In particolare, il livello di significatività considerato nelle ricerche condotte in ambito psicopedagogico è pari all'1% o al 5%: con questi livelli di significatività viene rigettata l'ipotesi nulla²⁶⁰ (e dunque, una particolare significatività delle variabili casuali) e accettata quella sperimentale (o alternativa)²⁶¹. Dunque, con rigore scientifico, viene affermato il principio che il risultato ottenuto possa essere attribuito alla manipolazione della o delle variabili indipendenti; perché tale principio possa essere accettato, è necessario però che la percentuale di rischio che i risultati raggiunti siano dovuti al caso debba essere inferiore a 5 o a 1 (questo a seconda delle ricerche condotte). In pratica, le differenze rilevate fra le varie condizioni sperimentali e quelle non manipolate (nel gruppo sperimentale le prime, e in quello di controllo le seconde) possono essere considerate significative con percentuali inferiori allo 0,01 oppure con percentuali inferiori allo 0,05; dunque, la probabilità che il risultato sia dovuto al caso deve essere inferiore all'1% o al 5%²⁶².

²⁵⁹ *Ivi*, p. 183.

²⁶⁰ Nel test statistico viene verificata in termini probabilistici la validità di un'ipotesi statistica, detta appunto *ipotesi nulla*, di solito indicata con H_0 . Attraverso una funzione dei dati campionari si decide se accettare l'ipotesi nulla o meno. Nel caso della presente ricerca, l'ipotesi nulla è rappresentata dalla probabilità che le medie dei voti riportati dalla classe sperimentale e da quella di controllo, siano uguali.

²⁶¹ L'*ipotesi alternativa* sarà data invece dalla probabilità che la sperimentazione abbia prodotto effetti sulla classe sperimentale, facendo discostare le medie dei voti rispetto a quanto riportato dalla classe di controllo.

²⁶² *Ibidem*.

5.2 Descrizione dell'analisi statistica inferenziale

Al fine di rilevare eventuali differenze fra le classi sperimentali e quelle di controllo e, dunque, confrontare le medie di voti e punteggi assegnati al fine di attribuire alla sperimentazione significatività statistica, sono stati utilizzati alcuni strumenti quali il test della *normale standardizzata*, il test statistico del *T di Student* (*t-test* da ora in poi) e il test *F di Fisher*²⁶³ o *analisi della varianza (ANOVA)*²⁶⁴ (le tabelle con i dati, la loro elaborazione con i test statistici e i grafici si trovano alla fine di questo capitolo e nell'Appendice B).

Nella teoria della probabilità, la *distribuzione normale standardizzata*²⁶⁵, o di Gauss (dal nome del matematico tedesco Carl Friederich Gauss), è una distribuzione di probabilità continua che è spesso usata come prima approssimazione per descrivere variabili casuali a valori reali, che tendono a concentrarsi attorno ad un singolo valore medio. Il grafico della funzione di probabilità associata è simmetrico e ha una forma di campana, nota come campana di Gauss (o anche curva degli errori, curva

²⁶³ RONALD AYLMEYER FISHER ([Londra, 17 febbraio 1890](#) – [Adelaide, 29 luglio 1962](#)).

Statistico, [matematico](#) e [biologo britannico](#), viene considerato colui che ha fatto della [statistica](#) una scienza moderna. È stato tra i primi a comprendere l'importanza del [campionamento casuale](#) per poter generalizzare i risultati, in opposizione ai campionamenti fatti secondo criteri vari di opportunità. Nel [1925](#) perfezionò il metodo ideato da [William Sealy Gosset](#) (alias *Student*) per confrontare due medie, ideando il test "*t di Student*" attualmente usato e introducendo il concetto di [gradi di libertà](#). Importante sua innovazione è stata la cosiddetta [analisi della varianza](#), ma è un suo allievo ([George W. Snedecor](#)) a utilizzare una distribuzione diversa da quella [gaussiana](#), introducendo la [variabile casuale F di Snedecor](#), dove la *F* è in onore al maestro (Fisher), https://it.wikipedia.org/wiki/Ronald_Fisher, 24 ottobre 2019.

²⁶⁴ ANOVA sta per *ANalysis Of VAriance*.

²⁶⁵ È la curva più utilizzata nel calcolo delle probabilità e in statistica, perché è un modello adatto alla descrizione di numerosi fenomeni reali. Per la sua forma caratteristica viene anche chiamata "curva a campana". Il nome di "curva normale" suggerisce che essa descrive fenomeni che stanno nella "norma". Quando si dice "curva normale" si intende il nome di una famiglia di curve descritte da una legge matematica.

a campana, ogiva)²⁶⁶.

Il *t-test* è limitato al solo confronto tra due medie mentre *ANOVA* è una derivazione del primo, anche dal punto di vista algebrico dato che $t^2 = F$; non è un test che si limita al confronto tra due gruppi, bensì al confronto fra la varianza dei due gruppi, per cui è quello maggiormente più usato.

Occorre premettere che quando si esegue un test inferenziale occorre formulare un'ipotesi iniziale e l'ipotesi più semplice è l'*ipotesi zero o nulla*, ovvero che le due medie ottenute dai due gruppi di dati, siano statisticamente uguali in quanto rappresentano la stima di un'unica popolazione. L'aggettivo "statisticamente" sta ad indicare che le medie non saranno mai matematicamente uguali a causa di un "errore" statistico dovuto alla variabilità intrinseca dei componenti dei due gruppi.

Pertanto, quello che occorre verificare è se questa differenza sia dovuta solo alla componente stocastica (casuale) oppure alla variabile di raggruppamento, ciò al fatto che le medie sono state ottenute a partire da due categorie distinte e quindi sono stime di due popolazioni differenti.

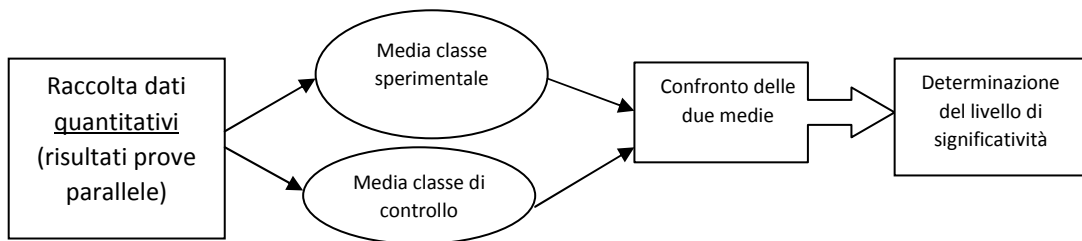
In buona sostanza, il presente lavoro vuole rilevare che le eventuali differenze nelle medie dei voti ottenuti durante la sperimentazione, siano dovuti all'efficacia della metodologia utilizzata e non al caso; dunque,

²⁶⁶ Distribuzione normale o distribuzione di Gauss è la più importante distribuzione continua e trova numerose applicazioni nello studio dei fenomeni biologici. Fu proposta da Gauss (1809) nell'ambito della teoria degli errori, ed è stata attribuita anche a Laplace (1812), che ne definì le proprietà principali in anticipo rispetto alla trattazione più completa di Gauss. Il nome "normale" deriva dalla convinzione che molti fenomeni fisico-biologici si distribuiscono con frequenze più elevate nei valori centrali e frequenze progressivamente minori verso gli estremi. E' detta anche "curva degli errori accidentali" in quanto, soprattutto nelle discipline fisiche, la distribuzione degli errori commessi nel misurare ripetutamente la stessa grandezza, è molto bene approssimata da questa curva.

http://www.biostatistica.unich.it/mat_didattica/medicina/Medicina%20e%20Chirurgia_lezione%205_distribuzione%20normale.pdf, 24 ottobre 2019.

occorre definire se effettivamente sia presente una diversità tra le medie delle due popolazioni da cui i campioni stessi derivano ovvero che i due campioni appartengano a popolazioni diverse riguardo alla variabile considerata (applicazione del *co-teaching*).

In particolare, l'applicazione del *t-test* può essere illustrata dal seguente grafico:



L'ultimo test utilizzato, l'*analisi della varianza*, fondamentale per l'interpretazione statistica di numerosi dati biologici, è alla base di molti disegni sperimentali. L'analisi della varianza (in inglese: *Analysis of variance*, abbreviata con l'acronimo ANOVA) viene utilizzata per testare le differenze tra medie campionarie e per fare questo si prendono in considerazione le rispettive varianze. Il principio alla base di questo test è quello di stabilire se due o più medie campionarie possono derivare da popolazioni che hanno la stessa media parametrica. Quando le medie sono solamente due è indifferente usare questo test o il *t-test*, mentre dobbiamo necessariamente utilizzare l'ANOVA quando le medie sono più di due, o quando vogliamo suddividere la variabile di raggruppamento in più variabili per eliminare eventuali fonti di variazione oltre a quella prodotta dal fattore di cui vogliamo valutarne l'effetto.

5.3 Verifica della distribuzione dei dati all'interno della popolazione

Prima di effettuare un test di indagine statistica, è opportuno conoscere il tipo di distribuzione dei dati, che ai fini del presente lavoro deve essere normale affinché possa essere applicato uno dei tre metodi statistici descritti nel precedente paragrafo.

Quando le distribuzioni sopra citate sono applicate a test di verifica delle ipotesi, è necessario rispettare le seguenti ipotesi:

- la distribuzione dei dati deve essere una distribuzione *Normale*;
- le osservazioni devono essere raccolte in modo *indipendente*.

La seconda condizione dipende dalla modalità di organizzazione della raccolta dei dati. Ad esempio, le osservazioni non sono indipendenti se, ad esempio, entrando in un gruppo di persone delle quali si misura il peso, esistono più fratelli. Similmente l'indipendenza dei campioni non è rispettata se, in un esperimento sulla conducibilità elettrica di un metallo a temperature diverse, si utilizzano campioni di metallo diversi ma un campione è misurato più volte. Rispetto alla condizione di normalità la distribuzione

- t è robusta, ovvero rimane approssimativamente valida, anche quando le distribuzioni di dati non rispettano esattamente la condizione di normalità.

Occorre sottolineare che è importante determinare la distribuzione dei dati perché, a seconda che ogni variabile venga distribuita in maniera normale o non normale, ad essa vanno applicate due speciali appendici della statistica:

- Statistica parametrica (per distribuzioni normali)

- Statistica non parametrici (per distribuzioni non normali).

A questo proposito, per verificare se i dati ottenuti provengono da una distribuzione normale, si può usare il test di *Kolmogorov-Smirnov* (in questo caso si tratta di un test non parametrico). Il test di *Kolmogorov-Smirnov* è un metodo di analisi statistica che permette di confrontare tra loro un campione di dati ed una distribuzione teorica (oppure due campioni di dati) allo scopo di verificare l'ipotesi statistica che la popolazione da cui i dati provengono sia quella in esame (oppure l'ipotesi che entrambi i campioni provengano dalla stessa popolazione). Tale test consente infatti di stabilire se i due dati confrontati verificano la medesima legge di probabilità (in questo caso la distribuzione normale).

L'idea alla base di questo test è quella di costruire le funzioni di ripartizioni empiriche per i due campioni e poi di valutare la distanza massima tra queste ultime. Se la distanza massima è inferiore ad un dato valore critico, si accetta l'ipotesi che le due distribuzioni non siano statisticamente differenti.

Nell'uso che è stato fatto del test, un modello è quello teorico (la distribuzione normale) e l'altro è quello empirico (quello che si è voluto misurare).

È opportuno, inoltre, evidenziare la necessità di raggiungere un buon livello di accuratezza della misurazione per i test parametrici utilizzati nel presente lavoro: infatti, i test parametrici permettono il calcolo esatto delle differenze numeriche fra i punteggi ottenuti in una sperimentazione.

I test non parametrici, invece, prendono in esame soltanto l'evidenza che alcuni punteggi possano essere più alti o più bassi di altri.

Nelle tabelle e nei grafici riportati nelle pagine successive sono illustrati

i dati ottenuti attraverso l'utilizzo del test di *Kolmogorov-Smirnov*, applicato alle singole classi (sperimentali e di controllo) del I Istituto, per entrambe le discipline in cui sono state somministrate le prove parallele e relativamente ai risultati ottenuti per ciascun quadrimestre.

Tabella 12: Elaborazione statistica dei voti del Gruppo Sperimentale (Italiano – I quadrimestre)

Test di K-S: Italiano I quadrimestre (gruppo sperimentale)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,041666667	-1,45029479	0,073488166	0,031821499
5	1	2	0,083333333	-1,45029479	0,073488166	0,009845168
5	1	3	0,125	-1,45029479	0,073488166	0,051511834
6	1	4	0,166666667	-0,780927964	0,217422432	0,050755765
6	1	5	0,208333333	-0,780927964	0,217422432	0,009089099
6	1	6	0,25	-0,780927964	0,217422432	0,032577568
6	1	7	0,291666667	-0,780927964	0,217422432	0,074244235
6	1	8	0,333333333	-0,780927964	0,217422432	0,115910901
6	1	9	0,375	-0,780927964	0,217422432	0,157577568
7	1	10	0,416666667	-0,111561138	0,455585694	0,038919027
7	1	11	0,458333333	-0,111561138	0,455585694	0,00274764
7	1	12	0,5	-0,111561138	0,455585694	0,044414306
7	1	13	0,541666667	-0,111561138	0,455585694	0,086080973
7	1	14	0,583333333	-0,111561138	0,455585694	0,12774764
7	1	15	0,625	-0,111561138	0,455585694	0,169414306
8	1	16	0,666666667	0,557805689	0,711511461	0,044844794
8	1	17	0,708333333	0,557805689	0,711511461	0,003178128
8	1	18	0,75	0,557805689	0,711511461	0,038488539
8	1	19	0,791666667	0,557805689	0,711511461	0,080155206
9	1	20	0,833333333	1,227172515	0,890121121	0,056787788
9	1	21	0,875	1,227172515	0,890121121	0,015121121
9	1	22	0,916666667	1,227172515	0,890121121	0,026545545
10	1	23	0,958333333	1,896539341	0,971055619	0,012722285
10	1	24	1	1,896539341	0,971055619	0,028944381
media	7,167				max	0,169414306
dev. standard	1,494					
count	24					
	90%	95%	99%			
critical value	0,242	0,269	0,323			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
conclusione (90%)	distribuzione normale					
conclusione (95%)	distribuzione normale					
conclusione (99%)	distribuzione normale					

Figura 25: Grafico dei voti Gruppo Sperimentale (Italiano - I Quadrimestre)

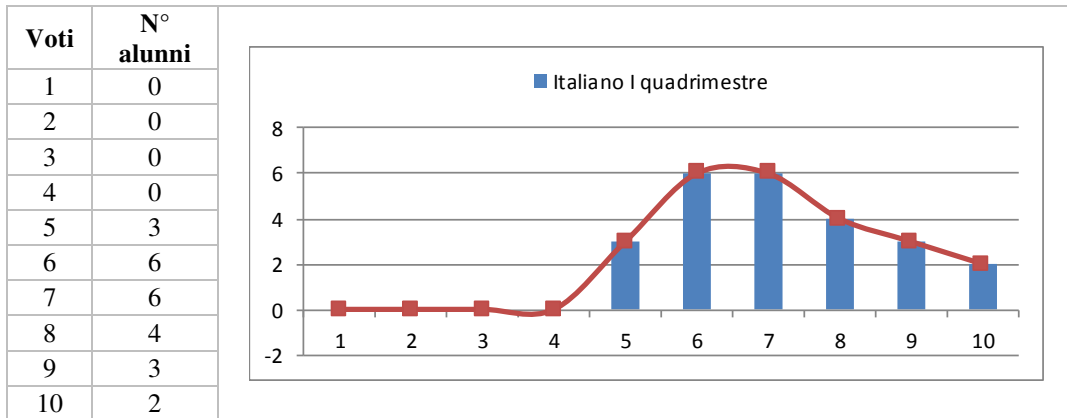


Tabella 13: Elaborazione statistica dei voti del Gruppo di Controllo (Italiano – I quadrimestre)

Test di K-S: Italiano I quadrimestre (gruppo di controllo)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,043478261	-1,62113	0,052495	0,00901685
5	1	2	0,086956522	-1,62113	0,052495	0,03446141
5	1	3	0,130434783	-1,62113	0,052495	0,07793967
6	1	4	0,173913043	-0,82781	0,203889	0,02997603
6	1	5	0,217391304	-0,82781	0,203889	0,01350223
6	1	6	0,260869565	-0,82781	0,203889	0,05698049
6	1	7	0,304347826	-0,82781	0,203889	0,10045876
7	1	8	0,347826087	-0,03449	0,486242	0,13841629
7	1	9	0,391304348	-0,03449	0,486242	0,09493803
7	1	10	0,434782609	-0,03449	0,486242	0,05145977
7	1	11	0,47826087	-0,03449	0,486242	0,00798151
7	1	12	0,52173913	-0,03449	0,486242	0,03549675
7	1	13	0,565217391	-0,03449	0,486242	0,07897501
7	1	14	0,608695652	-0,03449	0,486242	0,12245327
7	1	15	0,652173913	-0,03449	0,486242	0,16593153
8	1	16	0,695652174	0,758826	0,776022	0,08036944
8	1	17	0,739130435	0,758826	0,776022	0,03689118
8	1	18	0,782608696	0,758826	0,776022	0,00658709
8	1	19	0,826086957	0,758826	0,776022	0,05006535
8	1	20	0,869565217	0,758826	0,776022	0,09354361
8	1	21	0,913043478	0,758826	0,776022	0,13702187
9	1	22	0,956521739	1,552144	0,939686	0,01683567
10	1	23	1	2,345462	0,990498	0,00950177
media	7,043				max	0,16593153
dev. standard	1,261					
count	23					
	90%	95%	99%			
critical value	0,247	0,275	0,330			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
conclusione (90%)	distribuzione normale					
conclusione (95%)	distribuzione normale					
conclusione (99%)	distribuzione normale					

Figura 26: Grafico dei voti Gruppo di Controllo (Italiano - I Quadrimestre)

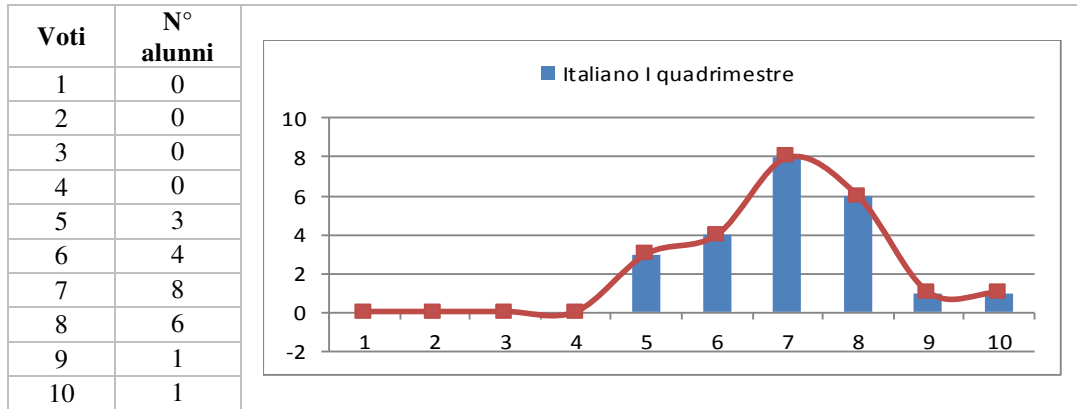


Tabella 14: Elaborazione statistica dei voti del Gruppo Sperimentale (Italiano – II quadrimestre)

Test di K-S: Italiano II quadrimestre (gruppo sperimentale)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,041666667	-1,650479132	0,049422489	0,007755822
5	1	2	0,083333333	-1,650479132	0,049422489	0,033910844
6	1	3	0,125	-0,95554055	0,169652205	0,044652205
6	1	4	0,166666667	-0,95554055	0,169652205	0,002985538
6	1	5	0,208333333	-0,95554055	0,169652205	0,038681129
6	1	6	0,25	-0,95554055	0,169652205	0,080347795
6	1	7	0,291666667	-0,95554055	0,169652205	0,122014462
7	1	8	0,333333333	-0,260601968	0,397199736	0,063866403
7	1	9	0,375	-0,260601968	0,397199736	0,022199736
7	1	10	0,416666667	-0,260601968	0,397199736	0,019466931
7	1	11	0,458333333	-0,260601968	0,397199736	0,061133597
7	1	12	0,5	-0,260601968	0,397199736	0,102800264
7	1	13	0,541666667	-0,260601968	0,397199736	0,144466931
7	1	14	0,583333333	-0,260601968	0,397199736	0,186133597
8	1	15	0,625	0,434336614	0,66797799	0,04297799
8	1	16	0,666666667	0,434336614	0,66797799	0,001311323
8	1	17	0,708333333	0,434336614	0,66797799	0,040355343
8	1	18	0,75	0,434336614	0,66797799	0,08202201
9	1	19	0,791666667	1,129275196	0,870609119	0,078942453
9	1	20	0,833333333	1,129275196	0,870609119	0,037275786
9	1	21	0,875	1,129275196	0,870609119	0,004390881
9	1	22	0,916666667	1,129275196	0,870609119	0,046057547
10	1	23	0,958333333	1,824213777	0,96594012	0,007606787
10	1	24	1	1,824213777	0,96594012	0,03405988
media	7,375				max	0,186133597
dev. standard	1,439					
count	24					
	90%	95%	99%			
critical value	0,242	0,269	0,323			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
conclusione (90%)	distribuzione normale					
conclusione (95%)	distribuzione normale					
conclusione (99%)	distribuzione normale					

Figura 27: Grafico dei voti Gruppo Sperimentale (Italiano - II Quadrimestre)

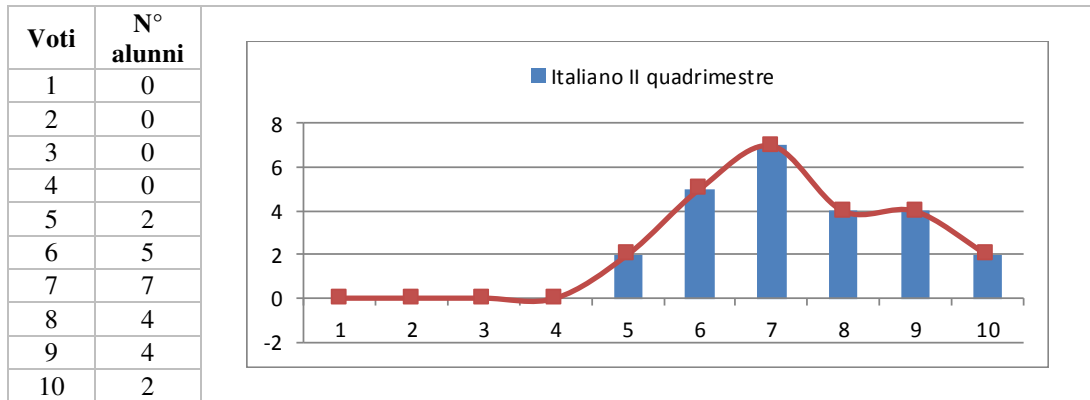


Tabella 15: Elaborazione statistica dei voti del Gruppo di Controllo (Italiano – II quadrimestre)

Test di K-S: Italiano II quadrimestre (gruppo di controllo)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,043478261	-1,53565	0,062313	0,01883428
5	1	2	0,086956522	-1,53565	0,062313	0,02464398
5	1	3	0,130434783	-1,53565	0,062313	0,06812224
6	1	4	0,173913043	-0,78416	0,216473	0,04256009
6	1	5	0,217391304	-0,78416	0,216473	0,00091817
6	1	6	0,260869565	-0,78416	0,216473	0,04439644
6	1	7	0,304347826	-0,78416	0,216473	0,0878747
6	1	8	0,347826087	-0,78416	0,216473	0,13135296
7	1	9	0,391304348	-0,03267	0,486968	0,0956632
7	1	10	0,434782609	-0,03267	0,486968	0,05218494
7	1	11	0,47826087	-0,03267	0,486968	0,00870668
7	1	12	0,52173913	-0,03267	0,486968	0,03477158
7	1	13	0,565217391	-0,03267	0,486968	0,07824985
7	1	14	0,608695652	-0,03267	0,486968	0,12172811
7	1	15	0,652173913	-0,03267	0,486968	0,16520637
8	1	16	0,695652174	0,718813	0,763872	0,06821984
8	1	17	0,739130435	0,718813	0,763872	0,02474158
8	1	18	0,782608696	0,718813	0,763872	0,01873668
8	1	19	0,826086957	0,718813	0,763872	0,06221494
8	1	20	0,869565217	0,718813	0,763872	0,1056932
9	1	21	0,913043478	1,4703	0,92926	0,01621625
9	1	22	0,956521739	1,4703	0,92926	0,02726201
10	1	23	1	2,221787	0,986851	0,01314887
media	7,043				max	0,16520637
dev. standard	1,331					
count	23					
	90%	95%	99%			
critical value	0,247	0,275	0,330			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
	conclusione (90%)		distribuzione normale			
	conclusione (95%)		distribuzione normale			
	conclusione (99%)		distribuzione normale			

Figura 28: Grafico dei voti Gruppo di Controllo (Italiano - II Quadrimestre)

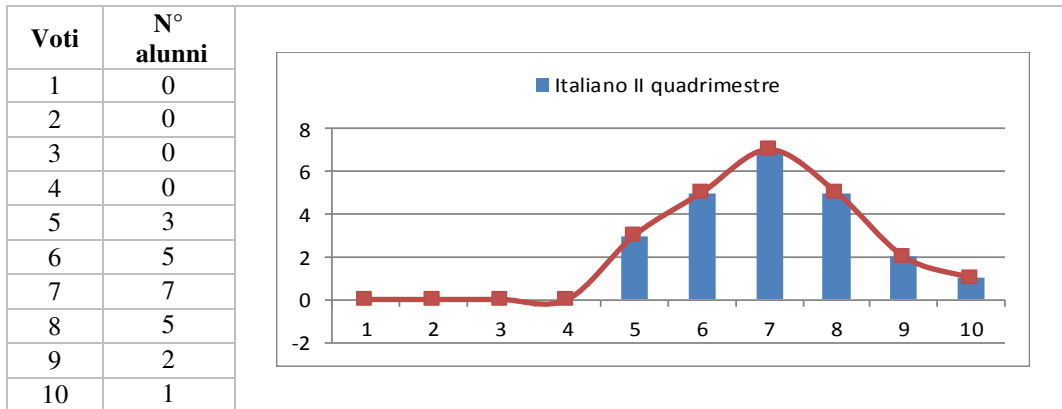


Tabella 16: Elaborazione statistica dei voti del Gruppo Sperimentale (Matematica – I quadrimestre)

Test di K-S: Matematica I quadrimestre (gruppo sperimentale)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,043478261	-1,261742094	0,103520802	0,060042541
5	1	2	0,086956522	-1,261742094	0,103520802	0,016564281
5	1	3	0,130434783	-1,261742094	0,103520802	0,02691398
5	1	4	0,173913043	-1,261742094	0,103520802	0,070392241
5	1	5	0,217391304	-1,261742094	0,103520802	0,113870502
6	1	6	0,260869565	-0,553935554	0,289811476	0,028941911
6	1	7	0,304347826	-0,553935554	0,289811476	0,01453635
6	1	8	0,347826087	-0,553935554	0,289811476	0,058014611
6	1	9	0,391304348	-0,553935554	0,289811476	0,101492872
6	1	10	0,434782609	-0,553935554	0,289811476	0,144971133
7	1	11	0,47826087	0,153870987	0,56114427	0,0828834
7	1	12	0,52173913	0,153870987	0,56114427	0,039405139
7	1	13	0,565217391	0,153870987	0,56114427	0,004073122
7	1	14	0,608695652	0,153870987	0,56114427	0,047551382
7	1	15	0,652173913	0,153870987	0,56114427	0,091029643
7	1	16	0,695652174	0,153870987	0,56114427	0,134507904
7	1	17	0,739130435	0,153870987	0,56114427	0,177986165
8	1	18	0,782608696	0,861677528	0,805567502	0,022958807
8	1	19	0,826086957	0,861677528	0,805567502	0,020519454
8	1	20	0,869565217	0,861677528	0,805567502	0,063997715
9	1	21	0,913043478	1,569484068	0,941732406	0,028688927
9	1	22	0,956521739	1,569484068	0,941732406	0,014789334
10	1	23	1	2,277290609	0,988615561	0,011384439
media	6,783				max	0,177986165
dev. standard	1,413					
count	23					
	90%	95%	99%			
critical value	0,247	0,275	0,330			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
	conclusione (90%)		distribuzione normale			
	conclusione (95%)		distribuzione normale			
	conclusione (99%)		distribuzione normale			

Figura 29: Grafico dei voti Gruppo Sperimentale (Matematica-II Quadrimestre)

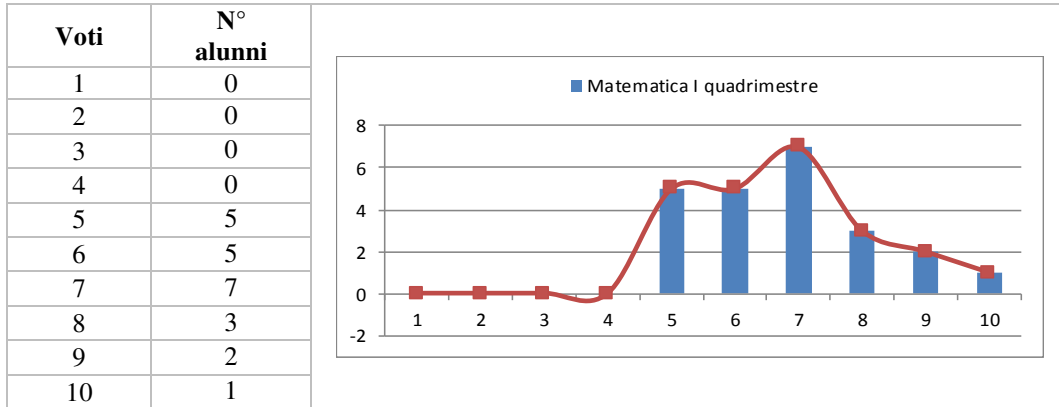


Tabella 17: Elaborazione statistica dei voti del Gruppo di Controllo (Matematica – I quadrimestre)

Test di K-S: Matematica I quadrimestre (gruppo di controllo)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,043478261	-1,20793	0,113538	0,07005952
5	1	2	0,086956522	-1,20793	0,113538	0,02658126
5	1	3	0,130434783	-1,20793	0,113538	0,016897
5	1	4	0,173913043	-1,20793	0,113538	0,06037526
5	1	5	0,217391304	-1,20793	0,113538	0,10385352
6	1	6	0,260869565	-0,53031	0,297949	0,03707923
6	1	7	0,304347826	-0,53031	0,297949	0,00639903
6	1	8	0,347826087	-0,53031	0,297949	0,04987729
6	1	9	0,391304348	-0,53031	0,297949	0,09335555
6	1	10	0,434782609	-0,53031	0,297949	0,13683381
6	1	11	0,47826087	-0,53031	0,297949	0,18031207
7	1	12	0,52173913	0,147308	0,558556	0,03681645
7	1	13	0,565217391	0,147308	0,558556	0,00666181
7	1	14	0,608695652	0,147308	0,558556	0,05014007
7	1	15	0,652173913	0,147308	0,558556	0,09361833
7	1	16	0,695652174	0,147308	0,558556	0,13709659
7	1	17	0,739130435	0,147308	0,558556	0,18057485
8	1	18	0,782608696	0,824925	0,795293	0,01268432
8	1	19	0,826086957	0,824925	0,795293	0,03079394
9	1	20	0,869565217	1,502543	0,933521	0,06395627
9	1	21	0,913043478	1,502543	0,933521	0,02047801
9	1	22	0,956521739	1,502543	0,933521	0,02300025
10	1	23	1	2,18016	0,985377	0,01462281
media	6,782				max	0,18057485
dev. standard	1,476					
count	23					
	90%	95%	99%			
critical value	0,247	0,275	0,330			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
conclusione (90%)		distribuzione normale				
conclusione (95%)		distribuzione normale				
conclusione (99%)		distribuzione normale				

Figura 30: Grafico dei voti Gruppo di Controllo (Matematica-II Quadrimestre)

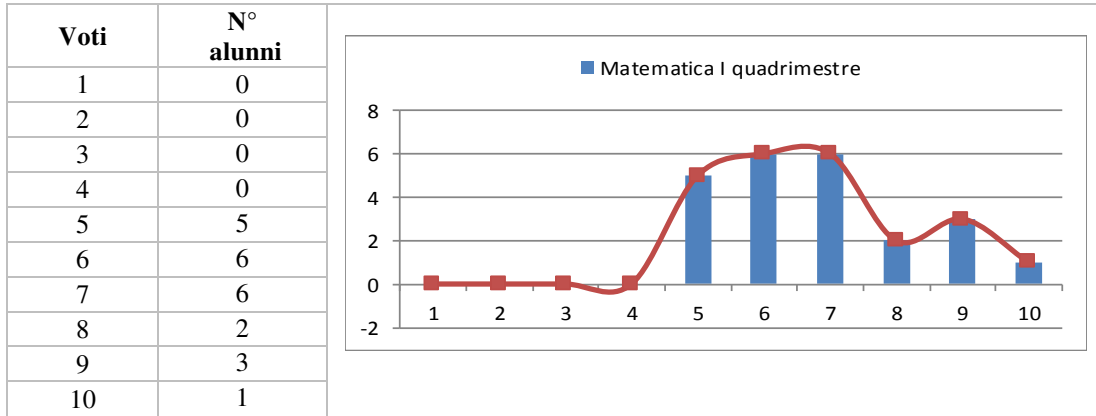


Tabella 18: Elaborazione statistica dei voti del Gruppo Sperimentale (Matematica – II quadrimestre)

Test di K-S: Matematica II quadrimestre (gruppo sperimentale)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,045454545	-1,335883595	0,090793662	0,045339116
5	1	2	0,090909091	-1,335883595	0,090793662	0,000115429
5	1	3	0,136363636	-1,335883595	0,090793662	0,045569975
6	1	4	0,181818182	-0,652408267	0,257068916	0,075250734
6	1	5	0,227272727	-0,652408267	0,257068916	0,029796189
6	1	6	0,272727273	-0,652408267	0,257068916	0,015658357
6	1	7	0,318181818	-0,652408267	0,257068916	0,061112902
6	1	8	0,363636364	-0,652408267	0,257068916	0,106567447
6	1	9	0,409090909	-0,652408267	0,257068916	0,152021993
7	1	10	0,454545455	0,03106706	0,51239197	0,057846516
7	1	11	0,5	0,03106706	0,51239197	0,01239197
7	1	12	0,545454545	0,03106706	0,51239197	0,033062575
7	1	13	0,590909091	0,03106706	0,51239197	0,07851712
7	1	14	0,636363636	0,03106706	0,51239197	0,123971666
7	1	15	0,681818182	0,03106706	0,51239197	0,169426211
7	1	16	0,727272727	0,03106706	0,51239197	0,214880757
7	1	17	0,772727273	0,03106706	0,51239197	0,260335302
8	1	18	0,818181818	0,714542388	0,762554073	0,055627746
9	1	19	0,863636364	1,398017716	0,918946126	0,055309763
9	1	20	0,909090909	1,398017716	0,918946126	0,009855217
10	1	21	0,954545455	2,081493044	0,9813056	0,026760145
10	1	22	1	2,081493044	0,9813056	0,0186944
media	6,955				max	0,260335302
deviazione standard	1,463					
count	22					
	90%	95%	99%			
critical value	0,253	0,281	0,337			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
conclusione (90%)			distribuzione non normale			
conclusione (95%)			distribuzione normale			
conclusione (99%)			distribuzione normale			

Figura 31: Grafico dei voti Gruppo Sperimentale (Matematica-II Quadrimestre)

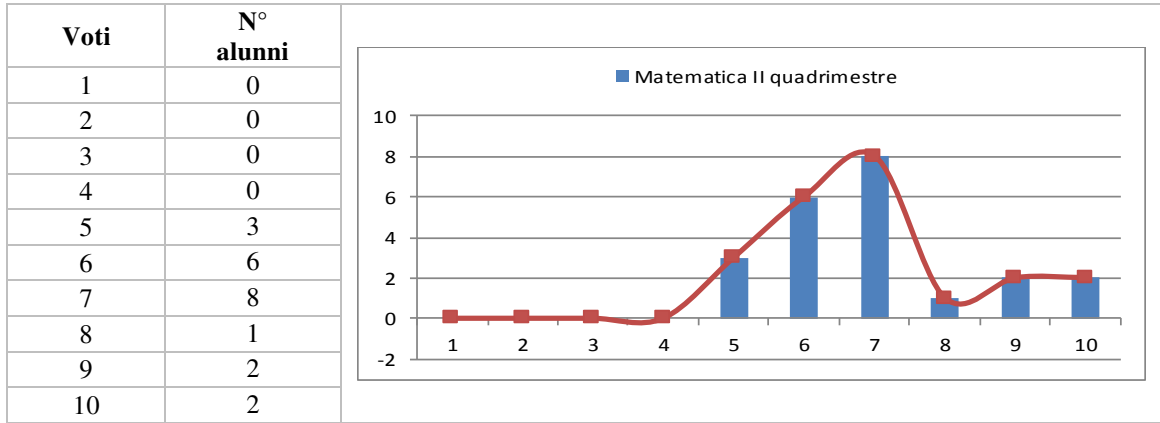
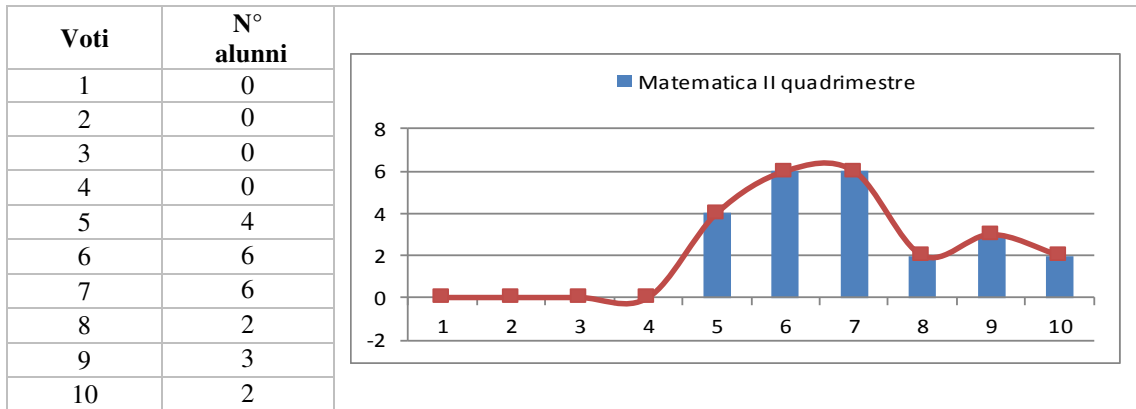


Tabella 19: Elaborazione statistica dei voti del Gruppo di Controllo (Matematica – II quadrimestre)

Test di K-S: Matematica II quadrimestre (gruppo di controllo)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,043478261	-1,27657	0,100877	0,05739888
5	1	2	0,086956522	-1,27657	0,100877	0,01392062
5	1	3	0,130434783	-1,27657	0,100877	0,02955764
5	1	4	0,173913043	-1,27657	0,100877	0,0730359
6	1	5	0,217391304	-0,63828	0,261644	0,04425287
6	1	6	0,260869565	-0,63828	0,261644	0,00077461
6	1	7	0,304347826	-0,63828	0,261644	0,04270365
6	1	8	0,347826087	-0,63828	0,261644	0,08618191
6	1	9	0,391304348	-0,63828	0,261644	0,12966018
6	1	10	0,434782609	-0,63828	0,261644	0,17313844
7	1	11	0,47826087	0	0,5	0,02173913
7	1	12	0,52173913	0	0,5	0,02173913
7	1	13	0,565217391	0	0,5	0,06521739
7	1	14	0,608695652	0	0,5	0,10869565
7	1	15	0,652173913	0	0,5	0,15217391
7	1	16	0,695652174	0	0,5	0,19565217
8	1	17	0,739130435	0,638285	0,738356	0,00077461
8	1	18	0,782608696	0,638285	0,738356	0,04425287
9	1	19	0,826086957	1,276569	0,899123	0,0730359
9	1	20	0,869565217	1,276569	0,899123	0,02955764
9	1	21	0,913043478	1,276569	0,899123	0,01392062
10	1	22	0,956521739	1,914854	0,972244	0,01572271
10	1	23	1	1,914854	0,972244	0,02775555
media	7,000				max	0,19565217
dev. standard	1,567					
count	23					
	90%	95%	99%			
critical value	0,247	0,275	0,330			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
	conclusione (90%)	distribuzione normale				
	conclusione (95%)	distribuzione normale				
	conclusione (99%)	distribuzione normale				

Figura 32: Grafico dei voti Gruppo di Controllo (Matematica-II Quadrimestre)



I dati ottenuti hanno confermato l'ipotesi di partenza. A diversi livelli di significatività (90%, 95%, 99%) il test ha dato sempre responso positivo. I diversi dati sono stati riportati in grafici che hanno confermato la tesi di normalità della distribuzione dei dati.

Tali grafici sono riportati in appendice.

Dopo aver eseguito il test *Kolmogorov-Smirnov* sono stati eseguiti i test sulla differenza tra medie usandola *t di Student*.

Questo perché nella realtà è raro che sia nota la varianza σ^2 della popolazione. Per questo motivo è necessario stimare tale parametro con la varianza campionaria (che è uno stimatore non distorto, cioè non affetto da errore sistematico):

$$s^2 = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2$$

La varianza del campione è però affetta da variabilità casuale rispetto alla varianza della popolazione, a causa del campionamento. Anche se tutti gli individui in una popolazione fossero inclusi nello studio, essi potrebbero comunque essere visti come un campione di una potenziale esperienza di una più ampia popolazione concettuale.

Pertanto la distribuzione di riferimento per l'inferenza non può essere la Normale.

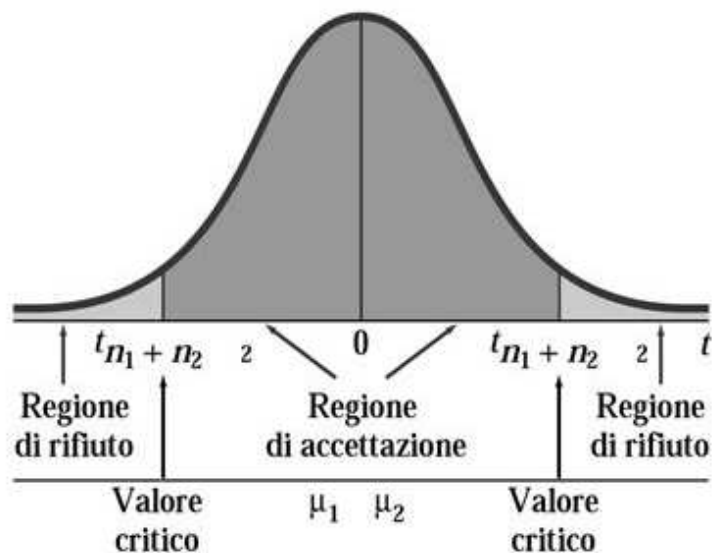
Gosset (che pubblicava con lo pseudonimo di *Student*) propone, nelle sue elaborazioni statistiche, di utilizzare una famiglia di distribuzioni con forma simmetrica e ampiezza dipendente dal numero di osservazioni del campione: le funzioni *t di Student*.

5.4 Descrizione del test t di student applicato al campione prescelto

Nella verifica dell'ipotesi che il disegno sperimentale potesse produrre delle varianze, è stato necessario fissare alcune fasi prima di iniziare ad analizzare i dati. In primo luogo si è dovuto stabilire quale dovesse essere l'ipotesi nulla H_0 e quale l'ipotesi alternativa H_1 .

Nel presente disegno di ricerca l'ipotesi nulla è stata associata al caso in cui la sperimentazione non producesse variazioni, ovvero che non ci fosse significativa differenza fra le medie della classe sperimentale e quelle della classe di controllo. Effettuata la scelta di applicare il test statistico t -student, è stata fissata la zona di rifiuto dell'ipotesi H_0 ed il livello di significatività.

Figura 33: Illustrazione grafica del test statistico t -student



Se la statistica test cade nella regione di accettazione, l'ipotesi nulla non può essere rifiutata e se la statistica test cade nella regione di rifiuto, l'ipotesi nulla deve essere rifiutata.

A questo proposito, occorre specificare che più è piccola tale zona, minore è il rischio che si corre nel respingere H_0 . Alla zona di rifiuto è legato il valore di livello di significatività del test. Quindi il livello determina un'area in cui cadono i risultati poco probabili e difficilmente riscontrabili nelle realtà sempre che fosse vera H_0 . Fissato il livello di significatività ed il tipo di test, è stato calcolato il punto critico del test in relazione al livello prescelto²⁶⁷.

Nell'approccio scelto si manifesta tutto il potenziale della statistica inferenziale, che consente di prendere decisioni in casi dubbi come quelli analizzati in questa tesi.

È evidente che la decisione dovrà essere basata su due aspetti:

- 1) l'ampiezza della differenza tra le medie (più la differenza tra le due medie è alta e più è probabile che essa sia significativa);
- 2) l'ampiezza dell'errore standard (più è elevata la variabilità dei dati e quindi l'errore di stima e più è bassa la probabilità che le differenze osservate tra le medie siano significative).

Questi due aspetti sono stati utilizzati per definire il cosiddetto *test di t*:

²⁶⁷ Si decide di respingere H_0 quando il valore del test empirico cade nella zona di rifiuto dell'ipotesi H_0 . I test di verifica di ipotesi possono essere applicati ad un solo campione oppure a più campioni. In particolare, quando si pongono a confronto due o più campioni è certamente utile verificare la provenienza di due campioni da un unico universo oppure si può confrontare un gruppo di controllo con un gruppo sperimentale, ecc... Tuttavia i test di verifica di ipotesi su un campione sono utili per introdurre alcune caratteristiche comuni a tutti i tipi di test e sono quindi il presupposto per lo studio dei confronti tra due e più campioni.

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{S_{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}}$$

Si può osservare che il *test di t* in realtà non è altro che il rapporto tra le quantità indicate in precedenza ai punti 1 e 2: infatti la quantità al numeratore è la differenza tra le medie dei due campioni, mentre la quantità al denominatore è il cosiddetto errore standard della differenza tra due medie, che si calcola a partire dalla media ponderata delle deviazioni standard dei due campioni, secondo la formula seguente:

$$S_{\bar{X}_1 - \bar{X}_2} = \sqrt{\bar{S}^2 \frac{n_1 + n_2}{n_1 n_2}}$$

dove \bar{S}^2 è la varianza mediata dei due campioni e si calcola sommando le devianze dei due campioni e dividendole per la somma dei rispettivi gradi di libertà:

$$\bar{S}^2 = \frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}$$

Secondo quanto detto in precedenza, è evidente che il *test di t* assume un valore tanto più alto quanto più è significativa la differenza tra le due medie. O meglio: tanto più è elevato il valore del *test di t*, tanto più bassa è la probabilità di sbagliare affermando che la differenza tra le due medie è significativa.

La probabilità d'errore che si ritiene accettabile è stata fissata all'inizio ed è in genere pari al 10%, al 5% o all'1%. Ora, fissata la probabilità d'errore che si ritiene accettabile, si deve conoscere qual è il valore minimo del test che ci consente di concludere che la differenza tra le

medie è significativa. Questo valore può essere desunto dalle tavole che in genere sono riportate in appendice ad ogni libro di statistica.

Figura 34: Differenza tra le medie dei due gruppi in Italiano (I quadrimestre)

Dati statistici				Risultati dei test sulle differenze tra medie					
Italiano I quadrimestre (gruppo sperimentale)		Italiano I quadrimestre (gruppo di controllo)		Confronto fra le medie nella prova di italiano I quadrimestre					
Voto	N° alunni	Voto	N° alunni	Statistica test: t di student bidirezionale					
5	3	5	3	varianza mediata dei due campioni				1,918	
6	6	6	4	errore standard della differenza delle medie				0,404	
7	6	7	8	valore della statistica test				0,305	
8	4	8	6						
9	3	9	1				90%	95%	99%
10	2	10	1	valore critico della statistica test		1,679	2,014	2,690	
Totale alunni	24	Totale alunni	23						
				H ₀	differenza delle medie non significativa				
media	7,167	media	7,043	H ₁	differenza delle medie significativa				
dev. standard	1,494	dev. standard	1,261						
				conclusione (90%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (95%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (99%)		differenza delle medie non significativa			

Figura 35: Differenza tra le medie dei due gruppi in Matematica (I quadrimestre)

Dati statistici				Risultati dei test sulle differenze tra medie					
Matematica I quadrimestre (gruppo sperimentale)		Matematica I quadrimestre (gruppo di controllo)		Confronto fra le medie nella prova di matematica I quadrimestre					
Voto	N° alunni	Voto	N° alunni	Statistica test: t di student bidirezionale					
5	5	5	5	varianza mediata dei due campioni			2,087		
6	5	6	6	errore standard della differenza delle medie			0,426		
7	7	7	6	valore della statistica test			0,000		
8	3	8	2						
9	2	9	3				90%	95%	99%
10	1	10	1	valore critico della statistica test			1,680	2,015	2,692
Totale alunni	23	Totale alunni	23						
				H_0	differenza delle medie non significativa				
media	6,783	media	6,783	H_1	differenza delle medie significativa				
dev. standard	1,413	dev. standard	1,476						
				conclusione (90%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (95%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (99%)		differenza delle medie non significativa			

Figura 36: Differenza tra le medie dei due gruppi in Italiano (II quadrimestre)

Dati statistici				Risultati dei test sulle differenze tra medie					
Italiano II quadrimestre (gruppo sperimentale)		Italiano II quadrimestre (gruppo di controllo)		Confronto fra le medie nella prova di italiano I quadrimestre					
Voto	N° alunni	Voto	N° alunni	Statistica test: t di student bidirezionale					
5	2	5	3	varianza mediata dei due campioni				1,924	
6	5	6	5	errore standard della differenza delle medie				0,405	
7	7	7	7	valore della statistica test				0,819	
8	4	8	5						
9	4	9	2				90%	95%	99%
10	2	10	1	valore critico della statistica test		1,679	2,014	2,690	
Totale alunni	24	Totale alunni	23						
				H ₀	differenza delle medie non significativa				
media	7,375	media	7,043	H ₁	differenza delle medie significativa				
dev. standard	1,439	dev. standard	1,331						
				conclusione (90%)	differenza delle medie non significativa				
				conclusione (95%)	differenza delle medie non significativa				
				conclusione (99%)	differenza delle medie non significativa				

Figura 37: Differenza tra le medie dei due gruppi in Matematica (II quadrimestre)

Dati statistici				Risultati dei test sulle differenze tra medie					
Matematica II quadrimestre (gruppo sperimentale)		Matematica II quadrimestre (gruppo di controllo)		Confronto fra le medie nella prova di matematica I quadrimestre					
Voto	N° alunni	Voto	N° alunni	Statistica test: t di student bidirezionale					
5	3	5	4	varianza mediata dei due campioni				2,301	
6	6	6	6	errore standard della differenza delle medie				0,452	
7	8	7	6	valore della statistica test				-0,100	
8	1	8	2						
9	2	9	3				90%	95%	99%
10	2	10	2	valore critico della statistica test			1,681	2,017	2,695
Totale alunni	22	Totale alunni	23						
				H ₀	differenza delle medie non significativa				
media	6,955	media	7,000	H ₁	differenza delle medie significativa				
dev. standard	1,463	dev. standard	1,567						
				conclusione (90%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (95%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (99%)		differenza delle medie non significativa			

In queste ultime due tabelle vengono riportati i test relativi al confronto nello stesso gruppo sperimentale fra la media riportata nel primo quadrimestre e quella riportata nel secondo quadrimestre sempre relativamente alle due materie italiano e matematica.

Figura 38: Differenza tra le medie del I e II quadrimestre in Italiano - Gruppo Sperimentale

Dati statistici				Risultati dei test sulle differenze tra medie					
Italiano I quadrimestre (gruppo sperimentale)		Italiano II quadrimestre (gruppo sperimentale)		Confronto fra le medie nella prova di italiano I e II quadrimestre					
Voto	N° alunni	Voto	N° alunni	Statistica test: t di student bidirezionale					
5	3	5	2	varianza mediata dei due campioni					2,151
6	6	6	5	errore standard della differenza delle medie					0,423
7	6	7	7	valore della statistica test					0,492
8	4	8	4						
9	3	9	4				90%	95%	99%
10	2	10	2	valore critico della statistica test			1,679	2,013	2,687
Totale alunni	24	Totale alunni	24						
				H ₀	differenza delle medie non significativa				
media	7,167	media	7,375	H ₁	differenza delle medie significativa				
dev. standard	1,494	dev. standard	1,439						
				conclusione (90%)	differenza delle medie non significativa				
				conclusione (95%)	differenza delle medie non significativa				
				conclusione (99%)	differenza delle medie non significativa				

Figura 39: Differenza tra le medie del I e II quadrimestre in Matematica - Gruppo Sperimentale

Dati statistici				Risultati dei test sulle differenze tra medie					
Matematica I quadrimestre (gruppo sperimentale)		Matematica II quadrimestre (gruppo sperimentale)		Confronto fra le medie nella prova di matematica I e II quadrimestre					
Voto	N° alunni	Voto	N° alunni	Statistica test: t di student bidirezionale					
5	5	5	3	varianza mediata dei due campioni			2,067		
6	5	6	6	errore standard della differenza delle medie			0,429		
7	7	7	8	valore della statistica test			0,401		
8	3	8	1						
9	2	9	2				90%	95%	99%
10	1	10	2	valore critico della statistica test			1,681	2,017	2,698
Totale alunni	23	Totale alunni	22						
				H ₀	differenza delle medie non significativa				
media	6,783	media	6,955	H ₁	differenza delle medie significativa				
dev. standard	1,413	dev. standard	1,463						
				conclusione (90%)	differenza delle medie non significativa				
				conclusione (95%)	differenza delle medie non significativa				
				conclusione (99%)	differenza delle medie non significativa				

Come si può rilevare dalle tabelle di riepilogo delle pagine precedenti, è stata confermata l'ipotesi nulla ovvero che la differenza delle medie fra le classi sperimentali e quelle di controllo, non fosse significativa. Infatti, analizzando i valori, in tutte le tabelle di confronto fra le medie delle due classi, il valore della statistica test cade nella regione di accettazione dell'ipotesi, compresa nei valori -1 e $+1$ ²⁶⁸. Infatti nelle Figg. 34, 35, 36 e 37 viene effettuato il confronto fra le medie dei due gruppi, sperimentale e di controllo, per i due quadrimestri e per le due discipline (Italiano e Matematica). In tutti i casi i valori della statistica del test si attestano nella regione di accettazione dell'ipotesi. Infatti il valore del *test di t* è di poco superiore allo 0%, a conferma che non vi è una differenza significativa fra le medie dei due gruppi sottoposti alla sperimentazione.

Anche in relazione alla probabilità d'errore, ritenuta accettabile affinché fosse attendibile l'elaborazione dei dati fatta utilizzando il *test t*, questa si attesta intorno a poco più dello 0%, avendo fissato la probabilità d'errore accettabile per valori non superiori all'1%.

²⁶⁸ Vedere Fig. 33 di pag. 232

In conclusione, i risultati del primo Istituto sono assolutamente replicabili anche agli altri due istituti in cui è stato svolto il progetto sperimentale; nelle Appendici A e B al presente lavoro vengono allegati, per completezza, i calcoli e i grafici relativi agli altri due istituti.

Da sottolineare è che, pur essendoci un lieve miglioramento nelle medie ottenute nelle classi sperimentali, l'esiguità del tempo impiegato nella sperimentazione e il non utilizzo di valori grezzi, che risultano adattati per le griglie valutative utilizzate dai docenti, permettono di confermare l'ipotesi di impianto del lavoro sperimentale solo parzialmente.

Tale analisi, comunque, offre lo spunto a future sperimentazioni che abbiano tempi più dilatati e un maggiore controllo nell'utilizzo dei dati.

CONCLUSIONI

Negli ultimi decenni le classi ordinarie della scuola italiana si sono aperte all'accoglienza di tutte le diversità in termini di provenienza etnica, bisogni educativi speciali, *background* culturale, lingua d'origine, livelli di educazione. Come afferma Tamara Zappaterra

«L'inclusione scolastica e sociale delle persone con disabilità ha costituito un punto d'arrivo ineludibile di movimenti di opinione, di impegni sociali e umanitari conseguiti alla maturazione di una "cultura della disabilità" quale espressione delle forze congiunte del diritto, della scienza e della sensibilità umana. Negli ultimi decenni infatti il settore dell'handicap è approdato a svolte significative in ambito culturale, legislativo, formativo e sociale»²⁶⁹.

Di fronte alla complessità di situazioni all'interno delle classi, è legittimo chiedersi in che misura i docenti siano in grado, al di là delle buone intenzioni, di destinare ad ognuno una speciale attenzione educativa e di affrontare adeguatamente problemi di tipo collaborativo, comunicativo e di responsabilità nella progettazione e gestione di un curriculum generale inclusivo valido per tutti.

Non è facile, infatti, realizzare tutto questo senza una formazione adeguata che fornisca gli strumenti per risolvere i problemi connessi alla presenza, in classe, di alunni con bisogni educativi speciali e strategie e metodi per una didattica che sia davvero inclusiva.

Oggi la realizzazione di una piena inclusione è ancora parziale e non sempre organica, anche a causa della corposa proliferazione normativa che

²⁶⁹ T. ZAPPATERRA, *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, op. cit., qui p. 11.

presenta numerosi interventi stratificati e non ancora riordinati in un testo unico, come previsto dalla Legge 107/2015.

Riflettere sul livello di inclusione fin qui raggiunto e sui risultati conseguiti grazie all'applicazione di pratiche didattiche come il *co-teaching* all'interno del nostro sistema di istruzione, è stato il principale obiettivo del presente lavoro che, come sottolineato nel capitolo relativo all'*excursus* storico e normativo, prende avvio dalla constatazione che in Italia l'inclusione si presenta

«quasi quale fiore all'occhiello di un'ottica non emarginativa, tuttavia tale inclusione ha dovuto seguire un *iter* lunghissimo e il processo è tuttora *in fieri*»²⁷⁰.

Dall'indagine empirica condotta in alcuni istituti del territorio salentino, sono emersi i seguenti spunti di riflessione:

- permane, in modo piuttosto diffuso, una netta contrapposizione tra alunni normodotati e studenti con disabilità o con bisogni educativi speciali, la cui cura è di competenza quasi esclusiva dei docenti di sostegno;
- anche se i risultati dell'indagine statistica non hanno evidenziato un particolare miglioramento nel rendimento scolastico degli studenti destinatari della sperimentazione²⁷¹, si è potuto osservare che questa metodologia ha migliorato la competenza emotiva e il livello di efficacia degli interventi che i docenti hanno attuato per fronteggiare la difficoltà di gestire l'eterogeneità del gruppo-classe;

²⁷⁰ *Ivi*, p. 14.

²⁷¹ L'indagine statistica ha comunque evidenziato un lieve miglioramento negli esiti scolastici degli alunni che componevano le classi sperimentali; tale innalzamento è stata una costante in tutti e tre gli istituti scolastici in cui è stata condotta la sperimentazione (vedere Cap. V).

- grazie alla puntuale programmazione degli interventi legati all'implementazione del *co-teaching*, i docenti hanno meglio gestito lo stress organizzativo e affrontato le difficoltà, accrescendo la collaborazione e la condivisione che tale percorso sperimentale presupponeva.

In pratica, il *co-teaching* ha stimolato una formazione continua e proattiva nei docenti e ha promosso atteggiamenti di autoregolazione nel rapporto con gli altri colleghi, con gli studenti e fra gli studenti.

In linea con quanto previsto nelle finalità proprie del *co-teaching*, si può fare riferimento a quanto affermato da Giuliano Franceschini

«La didattica inclusiva dunque non parte dalla classificazione degli alunni per arrivare ad una partizione dell'offerta didattica, al contrario essa considera sempre il gruppo in formazione come punto di partenza e di arrivo della sua attenzione metodologica. Il gruppo è unico fin dall'inizio delle attività scolastiche e necessita di una precisa attività di ascolto, lettura e interpretazione per comprenderne le differenze interne, valorizzarle e svilupparle. Un ascolto discreto e prudente, delicato e mai ossessionato dalla volontà di accertare e classificare. Per questo una didattica autenticamente inclusiva non comporta, soprattutto nelle fasi iniziali dell'esperienza didattica, l'uso massiccio di prove oggettive di valutazione, poiché si tratta di attività escludenti e gerarchizzanti, rivolte a generare partizioni interne al gruppo classe. Essa si muove nella direzione opposta: formare un gruppo classe unitario e coeso in cui tutti si sentono accettati e valorizzati, in cui le relazioni sociali non sono ridotte a competenze da apprendere ma in risorse da sviluppare con gradualità. Un gruppo nel quale sia possibile anche utilizzare delle prove oggettive di valutazione ma solo quando la sua maturità ne consentirà un uso esclusivamente formativo, condiviso, trasparente, ovvero come strumento per regolare l'azione didattica e, nel contempo, in

grado di favorire lo sviluppo di processi di autovalutazione da parte degli alunni»²⁷².

La formazione dei docenti resta un elemento di fondamentale importanza: perché si possano realizzare pratiche didattiche di questo tipo, il presente lavoro ha sottolineato la necessità di concentrare l'attenzione sulla ricerca e sulla formazione²⁷³.

In sede di progettazione e implementazione del *co-teaching*, è emersa la necessità di sollecitare in modo sempre più attivo e sistematico, la collaborazione tra docenti curricolari e specializzati, per pervenire all'utilizzo di un linguaggio educativo comune, presupposto questo indispensabile per migliorare i processi di insegnamento e di apprendimento, per adeguare a tale collaborazione l'ambiente di lavoro e per promuovere contesti inclusivi per tutti gli studenti. È infatti essenziale che i docenti conoscano e utilizzino approcci e principi per una progettazione equa che promuova pari opportunità di apprendimento: l'inclusione e l'istruzione per tutti presuppongono la necessità di adottare modelli operativi flessibili e personalizzabili, che agevolino le attività scolastiche quotidiane, per migliorare e diversificare l'attenzione nei confronti degli studenti con bisogni educativi speciali e non solo, ma anche come strumento di apprendimento cooperativo professionale che stimoli la

²⁷² G. FRANCESCHINI, *Didattica inclusiva: aspetti metodologici, epistemologici e percorsi di ricerca*, *Studi sulla Formazione*: 21, pp. 201-216, 2018-2, DOI: 10.13128/Studi_Formaz-24666 | ISSN 2036-6981 (online), qui p. 207.

²⁷³ L. CHIAPPETTA CAJOLA, A.M. CIRACI, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Roma 2013, Armando Editore, p. 142.

A questo proposito occorre ricordare il *Processo di Bologna*, partito nel 1999, con cui la formazione degli insegnanti entra a far parte dell'*Area europea dell'istruzione superiore* (EHEA, *European Higher Education Area*). Tale processo di riforma introduce nelle competenze degli insegnanti la dimensione della ricerca: gli insegnanti devono conoscere profondamente i più recenti risultati della ricerca e devono essere al corrente delle nuove indagini sui modi in cui si può insegnare e apprendere.

riflessione sul proprio operato e sull'efficacia delle metodologie e strategie messe in campo²⁷⁴.

Come afferma Roberto Trinchero, scopo della ricerca deve essere quello di avviare una riflessione sul fatto educativo condotta con appropriato metodo scientifico. L'attività di ricerca deve essere diretta a indagare una data situazione educativa, spazialmente, temporalmente e culturalmente situata, allo scopo di avere una comprensione approfondita del fenomeno educativo e, di conseguenza, astrarre da quella situazione, leggi e regole di portata più generale, applicabili a contesti diversi a quelli in cui tale ricerca è stata condotta²⁷⁵. Nel presente lavoro, inoltre, è stato necessario integrare la ricerca pura, che in educazione ha la funzione di cogliere le finalità che danno senso all'azione educativa (in questo caso promuovere educazione inclusiva e pari opportunità formative) e quindi elaborazione e verifica critica di teorie non direttamente misurabili, con la ricerca empirica che sottopone ogni ipotesi a misurazione e valutazione, affinché la soluzione proposta possa essere eventualmente replicata o riutilizzata con gli opportuni aggiustamenti. L'attività di ricerca educativa deve infatti offrire la possibilità, a chi è chiamato a fare delle scelte in ambito educativo, di poter disporre di tutti gli elementi necessari che possano consentire decisioni informate, guidate da un'attività conoscitiva sistematica e controllata e non fondata sul senso comune²⁷⁶.

In linea con tali indicazioni, nel presente lavoro si è ritenuto necessario porre particolare attenzione a due aspetti: effettuare un'indagine

²⁷⁴ G. SAVIA, *Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio*, Italian Journal of Special Education for Inclusion anno VI | n. 1 | 2018, Pensa Multimedia Editore Srl, ISSN 2282-6041 (on line), pp. 101-118, qui pp. 104-106.

²⁷⁵ R. TRINCHERO, *Manuale di ricerca educativa*, op. cit., p. 21.

²⁷⁶ *Ibidem*.

preliminare, attraverso gli *Index for Inclusion*, sul grado di inclusione delle istituzioni scolastiche in cui si doveva svolgere la sperimentazione; dare rigore scientifico alle pratiche messe in atto, facendo però in modo di non incorrere nel rischio più grande per la ricerca scientifica, che è quello dell'astrattezza dei metodi e dei relativi risultati ottenuti. La ricerca, in pedagogia, in particolare nella pedagogia speciale, deve occuparsi non solo di teoria, ma anche di prassi quantitativamente e qualitativamente misurabili prevedendone, alla luce dell'analisi e dell'interpretazione dei dati raccolti, la circolarità teoria/prassi – prassi/teoria. Gli insegnanti, in definitiva, devono porsi come mediatori tra sapere scientifico e attività didattica quotidiana²⁷⁷.

Partendo da queste premesse, la metodologia della ricerca pedagogica messa in campo in questo lavoro, ha inteso offrire la possibilità di progettare interventi migliorativi su situazioni analoghe, oppure soluzioni efficaci in situazioni problematiche.

Riguardo agli effetti prodotti dalla sperimentazione, è necessario sottolineare che il tempo ad essa dedicato è stato relativamente breve: gli effetti di un intervento educativo, infatti, non sempre possono essere osservati a ridosso dell'intervento stesso. Accade spesso che gli effetti si producano e possano essere rilevati, nella loro efficacia, solo a distanza di tempo. Sarebbe pertanto auspicabile, per sviluppi futuri in questa direzione, condurre una ulteriore sperimentazione su un intero ciclo di studi (relativamente al presente lavoro, i tre anni di scuola secondaria di I grado), in modo da poterne misurare efficacia e sviluppo anche in relazione alla

²⁷⁷ Intervento di ANTONIO CALVANI al Convegno Nazionale SIPED Università degli Studi di Firenze, 26-28 ottobre 2017.

componente di interazione umana, importante in quanto la ricerca è rivolta ad un insieme eterogeneo di persone.

Nel caso di ulteriori sviluppi, sarebbe opportuno, inoltre, affiancare all'analisi quantitativa dei dati (come è stato fatto nel presente lavoro), un'indagine di tipo qualitativo, utile per rilevare e comprendere i meccanismi, le emozioni e le relazioni all'interno del *co-teaching*.

La sperimentazione attuata, nonostante il tempo alquanto ristretto ad essa dedicato, ha confermato che riconoscere e valorizzare le varie forme di diversità presenti nella scuola, attraverso una didattica adeguatamente organizzata rispetto alle risorse, ai tempi e agli spazi differenziati e flessibili, rappresenta un imperativo categorico a cui la classe docente non può sottrarsi. La gestione della classe, in particolare, rappresenta una scelta fondamentale per l'influenza che può esercitare sull'apprendimento dei singoli allievi e sulla loro partecipazione alla vita scolastica in una dimensione inclusiva del contesto in cui apprendono

«[...] si dovrà fare leva sul coinvolgimento e piena partecipazione della totalità dei soggetti alla vita scolastica che realizzi una scuola in grado di accogliere tutti attraverso una rimodulazione delle strategie organizzative, didattiche e gestionali che prenda in considerazione tutte le diversità in essa presenti»²⁷⁸.

L'inclusione richiede, dunque, il ripensamento di una serie di dimensioni educative e pedagogiche. Occorre innanzitutto ridefinire l'identità professionale dei docenti, curricolari e specializzati, che va determinata alla luce dell'interdipendenza reciproca, della integrazione sinergica delle diverse professionalità, della capacità di auto-valutarsi nelle

²⁷⁸ L. CHIAPPETTA CAJOLA, A.M. CIRACI, *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, op. cit., p. 41.

azioni intraprese. In questo modo, sul piano didattico e gestionale, sarà possibile per i docenti sia compiere scelte organizzative attraverso le dinamiche multiple del pensare e riflettere insieme, sia decidere in modo pragmatico e collaborativo, come concretizzare le proposte educative trasformandole in azioni fattibili ed efficaci. Gestire la classe attraverso azioni didattiche “audaci”, l’implementazione di nuove metodologie, la messa a punto di strategie innovative, significa ricercare le condizioni più adeguate affinché possano realizzarsi uguali opportunità per tutti gli studenti, sulla base di un’offerta formativa capace di promuovere parità di sviluppo e di diritto ad apprendere, rispondendo con proposte flessibili funzionali alle diversità presenti nella classe. Occorre, in definitiva, educare gli studenti tutti, favorendo l’intreccio di processi cognitivi e processi sociali, che possano portare alla realizzazione del progetto di vita di ognuno, attraverso la messa in atto di relazioni positive e collaborative fra docenti e studenti, ma anche fra gli stessi docenti. Così come afferma Leonardo Trisciuzzi nel suo libro, *L’elogio dell’educazione*

«L’educazione può avere tante e svariate definizioni, [...], ma principalmente essa è il modo in cui veniamo preparati a comprendere la realtà, a interpretare gli stimoli e a controllarli attraverso le nostre stesse risposte. E ad affrontare psicologicamente la realtà sociale e a modificarla. Ma la stessa comprensione della realtà è determinata dalla prospettiva in cui l’azione educativa si situa, ossia dal tipo di società e di cultura in cui l’individuo vive. Se per società possiamo intendere una serie quanto mai complessa di legami tra esseri viventi, per cultura s’intende il modo in cui una società si esprime. In questo senso il termine cultura non ha il significato di istruzione elevata, ma può essere considerato l’insieme dei comportamenti

tradizionali creati dagli uomini e in seguito trasmessi e appresi da ogni generazione successiva.»²⁷⁹.

²⁷⁹ L. TRISCIUZZI, *L'elogio dell'educazione*, Pisa 1995, Edizioni ETS, p. 30.

BIBLIOGRAFIA

AA. VV., *BES a scuola – I 7 punti chiave per una didattica inclusiva*, leGUIDE Erickson, Trento 2015.

ADAMS L., CESSNA K. and FRIEND M. (1993), *Effectiveness indicators of collaboration in special education/general education co-teaching: Final report*, Denver, Colorado Department of education,
http://www.niusileadscape.org/docs/FINAL_PRODUCTS/LearningCarousel/CoteachingAIparticipanthandouts.pdf

AGENZIA EUROPEA PER LO SVILUPPO DELL'ISTRUZIONE DEGLI ALUNNI DISABILI (2012), *Profilo dei Docenti Inclusivi*, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education in <http://www.european-agency.org/pdf>

AGENZIA EUROPEA PER LO SVILUPPO DELL'ISTRUZIONE DEGLI ALUNNI DISABILI (2012), *La formazione docente per l'inclusione – Profilo dei docenti inclusivi*, https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf

AGENZIA EUROPEA PER LO SVILUPPO DELL'ISTRUZIONE DEGLI ALUNNI DISABILI, *Principi guida per promuovere la qualità nella scuola inclusive*, https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-IT.pdf

AGOSTI A., G. FRANCESCHINI G., M. A. GALANTI M. A., *Didattica. Struttura, evoluzione e modelli*, Clueb, Bologna, 2009.

AIELLO P., DI GENNARO D.C., ZOLLO I., *Il Responsive Teaching come strategia per una didattica inclusiva*, in *Formazione & Insegnamento*, @ Pensa Multimedia, XIV, 2, 2016, ISSN 1973-4778 print, 2279-7505 on line, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1838/1762>,

AIELLO P., SHARMA U., SIBILIO M., *La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice?*, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, anno IX, n. 16, giugno 2016, © Pensa MultiMedia Editore srl – ISSN 2038-9736 (print) – ISSN 2038-9744 (on line), pp. 11-21,
<file:///C:/Users/Utente/Downloads/1772-Article%20Text-6413-1-10-20160817.pdf>,

AIELLO P, *Introduzione*, in SIBILIO M, AIELLO P. (a cura di), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*, Edises, Napoli 2018

AINSCOW M., *Understanding the Development of Inclusive Schools – Some notes and further reading*, The University of Manchester, Londra, 2001,
https://www.researchgate.net/publication/289065908_Understanding_the_Development_of_Inclusive_Schools

AINSCOW M., *Lotta per l'equità nell'istruzione: le opere selezionate di Mel Ainscow*, Routledge World Library of educationalists, Londra, 2015.

AQUARIO D., GHEDINI E. e BRESCIANI POCATERRA M., *La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria*, in Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete, vol. 17, n. 3, 2017, pp. 162-173, ISSN 1825-7321,
<file:///C:/Users/Utente/Downloads/21263-46847-1-PB.pdf>

ASSOCIAZIONE TreeLLLe, Fondazione per la Scuola – Compagnia di San Paolo, *Valorizza – Un approccio reputazionale per la valutazione degli insegnanti*,
http://www.treelle.org/files/III/Valorizza_italiano.pdf

ASSOCIAZIONE TreeLLLE, Caritas Italiana, Fondazione Giovanni Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Erickson, Trento, 2011.

ASSOCIAZIONE TreeLLLe, Fondazione per la Scuola – Compagnia di San Paolo, *Esperienze internazionali di valutazione dei sistemi scolastici*, Seminario n. 14, dicembre 2013, Genova aprile 2014, Giuseppe Lang Srl,
http://www.treelle.org/files/III/Seminario_14_0.pdf

ASSOCIAZIONE TreeLLLe, *Per una società dell'apprendimento permanente (Life Long Learning) – Educare a vivere con gli altri nel XXI secolo: cosa può fare la scuola?*, Quaderno n. 11, marzo 2016, Giuseppe Lang Srl, Genova marzo 2016,
<http://www.treelle.org/educare-vivere-con-gli-altri-nel-xxi-secolo-cosa-pu%C3%B2-fare-la-scuola>

AVON A., *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione. Contenuti, significati e prospettive tra riforme e sfide quotidiane*, Franco Angeli, Milano, 2009.

AVON A., *Handicap (Integrazione alunni disabili)*, in S. AURIEMMA (a cura di), *Repertorio. Dizionario normativo della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2010.

AVON A., *Diritti, doveri e limiti per il successo scolastico degli alunni con B.E.S.: alcuni nodi problematici*, in "Dirigere la scuola", 1/2015, pp. 30-34.

AZZOLINI D. e VERGOLINI L., *Tracking, inequality and education policy. Looking for a recipe for the Italian case*, 2014

http://www.fga.it/uploads/media/3_Davide_Azzolini_e_Loris_Vergolini.pdf

BALDACCI M., *La ricerca empirica in pedagogia. Appunti di lavoro*, in ENCYCLOPAIDEIA, Journal of phenomenology and education, anno XXI, n. 49, 2017, ISSN 1825-8670, pp. 98-106,

<https://encp.unibo.it/article/view/7606/7330>

BARBAGLI M., COLOMBO A., SAVONA E., *Sociologia della devianza*, il Mulino, Bologna, 2003.

BARTON L., *The Politics of Special Educational Needs*. Lewes: Falmer Press, 1998,

<http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Barton-inclusive-education.pdf>

BAUWENS J., HOURCADE J.J. and FRIEND M. (1989), *Cooperative teaching: A model for general and special education integration*, «Remedial and Special Education», vol. 10, n. 2, pp. 17-22

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074193258901000205>

BAUWENS J. & J. HOURCADE J., *Cooperative teaching: Portraits of Possibilities*, Paper presented at the Annual Convention of the Council for Exceptional Children (75th, Salt Lake City, Ut, April 9-13, 1997),

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410721.pdf>

BENADUSI L., GIANCOLA O., *Saggio introduttivo: sistemi di scuola secondaria comprensivi versus selettivi, Una comparazione in termini di equità* in Osservatorio Internazionale sull' *Education*, Scuola Democratica/Fondazione Giovanni Agnelli, Scuola democratica 2/2014, pp. 461-466,

<http://www.rivisteweb.it/download/article/10.12828/77426>

BERETTA C. *et al.*, *Riflessioni su una nuova prospettiva: la cattedra mista*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", anno III, n.2, 2015, Pensa Multimedia Editore S.r.l., Disponibile on line: ISSN 2282-6041, pp. 23-32.

BERTAGNA G., *Dopo dieci anni: per un bilancio critico della cosiddetta «autonomia scolastica»*. Fondazione Giovanni Agnelli, 02/2009, WP 14,

http://www.fga.it/uploads/media/G.Bertagna_Dopo_10_anni_Per_un_bilancio_critico_d_ella_cosiddetta_autonomia_scolastica_-_FGA_WP14_01.pdf

BESOZZI E., *Senso e significati dell'istruzione e della scuola oggi tra equità, merito e valorizzazione della differenza*. Convegno nazionale di Pastorale della scuola "Promuovere la persona per rigenerare la scuola. Comunità, merito, equità, Il contributo dei cattolici". Roma, 11-14 febbraio 2009, pp. 6-7.

BOFFO V., FALCONI S., ZAPPATERRA T. (a cura di), *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*, Firenze University Press, Firenze, 2012.

BOOTH T., AINSCOW M., *From them to us: an International Study of Inclusion in Education*, tr. it. della II ed. (2001), Routledge, London, 1998.

BOOTH T., AINSCOW M., *Index for inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Bristol CSIE, trad. it. Erickson 2008, Trento, 2008.

BOSCOLO P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico – Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino, 2006.

BOTTANI N. e BENADUSI L. (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Erickson, Trento, 2006.

BRONFENBRENNER U., *Ecologia dello sviluppo umano*, (1979), Il Mulino, Bologna, 1986.

CALVANI A., *Per un'istruzione evidence based*, leGUIDE Erickson, Trento, 2012.

CAMBI F., *Filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2000.

CAMBI F., FRATINI C., TREBISACCE G., *La ricerca pedagogica e le sue frontiere. Studi in onore di Leonardo Trisciuzzi*, ETS, Pisa, 2008.

CANEVARO A. (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento, 2007.

CANEVARO A., d'ALONZO L., IANES D., CALDIN R., *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento, 2011.

CAPPERUCCI D., *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione europea in materia di istruzione e formazione*, Franco Angeli, Milano, 2013.

CARLINI A., *Disabilità e bisogni educativi speciali nella scuola dell'autonomia*, Tecnodid, Napoli, 2012.

CARNERO R., *Tendenze. Co-teaching: ragazzi, oggi si studia a soggetto*, in “Avvenire.it”, 28/04/2015,

<https://www.avvenire.it/agora/pagine/coteaching->

CARUSO A., *Didattica inclusiva vs Didattica Speciale. Da una didattica per pochi ad una didattica per tutti*, in “Insegnare”, Rivista del Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, 27/02/2014,

[http://Didattica inclusiva vs Didattica speciale Insegnare Rivista del Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti.pdf](http://Didattica%20inclusiva%20vs%20Didattica%20speciale%20Insegnare%20Rivista%20del%20Centro%20di%20Iniziativa%20Democratica%20degli%20Insegnanti.pdf)

CASTELLI S., *Che cosa significa fare ricerca*, in *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, a cura di Emilio Gattico e Susanna Mantovani, vol. 2, Bruno Mondadori, Milano, 1998

CAUSARANO P., FALOSSO L., GIOVANNINI P. (a cura di), *Mondi operai, culture del lavoro e identità sindacali*, Ediesse, Roma, 2008.

CAVALLI A. (a cura di), *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna, 1992.

CAVALLI A. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia; seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna, 2000.

CAVALLI A., ARGENTIN G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola; terza indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna, 2010.

CHIAPPETTA CAJOLA L., CIRACI A.M., *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Roma 2013, Armando Editore.

CHIOSSO G., *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori Università, Milano, 2003.

CHIOSSO G., *Verso un nuovo modello scolastico: il caso dell'Italia*, in F. GOBBO, *Le scuole degli altri. Le riforme scolastiche nell'Europa che cambia*, Sei, Torino, 2006.

CIGMAN R., *A Question of Universality: Inclusive Education and the Principle of Respect*, in *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*, Vol. 41, Issue 4, November 2007, pp. 775–793.

C.M. n.771/12 del 1 marzo 1953,

http://www.edscuola.it/archivio/handicap/italia/pomezia/la_giornata_del_disabile.htm

C.M. n.4525 del 9 luglio 1962, *Scuole speciali e classi differenziali*,
http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm4525_62.html/

C.M. n. 227 dell'8 agosto 1975, *Interventi a favore degli alunni handicappati*,
http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm227_75.html/

C.M. n. 158 del 28 giugno 1979, *Disposizioni per la continuazione dell'attività sperimentale prevista dalla C.M. n. 167 del 10.7.78*,
http://www.fondazionepromozionesociale.it/PA_Index/051/51_normativa_giuridica_relativa.htm

C.M. n. 199 del 28 luglio 1979, *Forme particolari di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap*,
<http://www.hadylex.org/stato/c280770.shtml>

C.M. n. 258 del 22 settembre 1983, *Indicazioni di linee di intesa tra scuola, Enti locali e UU.SS.LL. in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap*,
<http://www.hadylex.org/stato/c220983.shtml/>

C.M. n. 403 del 26 giugno 1997, *Documento per l'avvio del servizio nazionale per la qualità dell'educazione* (allegato a Direttiva n. 307 del 21 maggio 1997),
http://www.edscuola.it/archivio/norme/direttive/dir307_97.html

C.M. n. 8 del 6 marzo 2013, *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative*,
http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/cm008_13.pdf

C.M. n. 4233 del 19 febbraio 2014, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*,
http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf

COLIN B., *Capire il modello sociale della disabilità*, in *Intersticios*, vol. 2, n. 1, 2008, pp. 87-96, trad. it. di Angelo MARRA,
<http://www.intersticios.es/article/view/2382>

Commissione Europea, *I bambini con bisogni specifici e gli adulti disabili si trovano ancora svantaggiati nel mondo dell'istruzione, come risulta da una relazione*
http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_it.htm 4 giugno 2017

CNNL, Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL) relativo al personale del Comparto Scuola per il quadriennio normativo 2006-2009, Art. 27.

- CONTINI M.G., DEMOZZI S., FABBRI M., TOLOMELLI A., *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, Franco Angeli, Milano, 2016.
- COOK L. & FRIEND M., *Educational Leadership for Teacher Collaboration*, March 1993, Chapter 14 in Billingsley, Bonnie S. and Others, *Program Leadership for Serving Students with Disabilities*, pp. 421-444,
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372540.pdf>
- COOK L. & M. FRIEND M. (1995), *Co-teaching: Guidelines for creating effective practices*, «Focus on Exceptional Children», vol. 28, n. 3, pp. 1-16,
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741932508321018>
- COSTITUZIONE DELLA REPUBBLICA ITALIANA, 1/01/1948, Artt. 2, 3, 4, 38.
- COTTINI L., *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carrocci, Roma, 2004.
- COTTINI L., *Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano*, Editoriale in Italian Journal of Special Education for Inclusion, anno II, n. 2, 2014, Pensa Multimedia Editore srl, ISSN 2282-6041 (on line), pp. 10-20
<https://issuu.com/pensamultimedia/docs/sipes2-14>
- COTTINI L., *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carrocci editore, Roma, 2017.
- COTTINI L., MORGANTI A., *Evidence-Based Education e pedagogia speciale - Principi e modelli per l'inclusione*, Carrocci editore@Studi Superiori, Roma, 2015.
- COTTINI L., MORGANTI A., *Quale ricerca per una pedagogia speciale dell'inclusione*, in Form@re – Open Journal per la formazione in rete, Firenze University Press, ISSN 1825-7321 (on line), n. 3, vol. 15, 2015, pp. 116-128
www.fupress.net/index.php/formare/article/download/17207/16617
- CRESWELL J.W. & CRESWELL J.D., *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Fifth edition, SAGE, Los Angeles, 2017.
- CRISPIANI P., *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione*, ETS, Pisa, 2016.
- CRISPIANI P., GIACONI P., *Qualità di vita e integrazione scolastica. Indicatori e strumenti di valutazione per le disabilità*, ETS, Pisa, 2016.
- D'ALESSIO S., *Inclusive Education e Integrazione Scolastica: alcune riflessioni*, in Innovazione Educativa. Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari

formativi, Istituto regionale di Ricerca Educativa per l'Emilia Romagna – Bologna: IRRE, E.R., n. 8, 2005.

<http://kidslink.bo.cnr.it/irrsaeer/rivista/numero8-05.pdf>

D'ALESSIO S., VADALÀ G., MARRA A., *Editoriale, Italian Journal of Disability Studies*, Rivista Italiana di Studi sulla Disabilità,

[file:///C:/Users/Utente/Downloads/Italian-Journal-of-Disability-Studies.-Rivista-Italiana-di-Studi-sulla-Disabilit%C3%A0%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Utente/Downloads/Italian-Journal-of-Disability-Studies.-Rivista-Italiana-di-Studi-sulla-Disabilit%C3%A0%20(3).pdf)

D'ALONZO L., *Integrazione del disabile*, La Scuola, Brescia, 2008.

D'ALONZO L., *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica. Guida base*, Giunti Scuola, Firenze, 2012.

D'ALONZO L., *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Erickson, Trento, 2017.

DAMIANI P. e DEMO H., *Il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e l'Index per l'Inclusione: una sinergia possibile*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno IV, n. 1, 2016, Pensa Multimedia Editore srl, ISSN 2282-6041 (on line)

<http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1793>

D'AMICO N., *Storia e Storie della Scuola Italiana dalle origini ai giorni nostri*, , Parte quinta: La scuola italiana dall'avvento alla caduta del fascismo attraverso tre guerre, Zanichelli, Bologna, 2010.

De ANNA L., *La scuola inclusiva: ruoli e figure professionali*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II, n. 2, 2014, Pensa Media Editore srl, Lecce, 2014.

D.L. 19 novembre 2004 n. 286, *Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53, Art. 2 "Riordino dell'Istituto nazionale di valutazione del sistema dell'istruzione"*,

<http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/04286dl.htm>

D.M. 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*,

http://www.archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/handicap_new/dm1979.doc

D.M. 3 giugno 1999 n. 141, *Formazione classi con alunni in situazione di handicap*

http://www.archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/1999/dm141_99.shtml/

D.M. 14 luglio 2000, *Istituzione dell'Osservatorio Permanente per l'integrazione scolastica delle persone in situazione di handicap*

<http://www.archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2000/dm14700.shtml>

D.M. 12 luglio 2011 n. 5669, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento allegati allo stesso*

http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/prot5669_11.pdf

D.P.R. 31 ottobre 1975 n. 970, *Norme in materia di scuole aventi particolari finalità*

<http://www.handylex.org/stato/d311075.shtml/>

D.P.R. 24 febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*

<http://www.handylex.org/stato/d240294.shtml/>

D.P.R. 8 marzo 1999 n. 275, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21 della Legge 15 marzo 1997 n. 59*

<http://www.archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm>

D.P.R. 28 marzo 2013 n. 80, *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.*

DIEKER L.A. & MURAWSKI W.W. (2003), *Coteaching at the secondary level: Unique issues, current trends, and suggestions for success* in *The High School Journal*, 86, 1-13,

https://www.cfn107.org/uploads/6/1/9/2/6192492/coteaching_at_the_secondary_level.pdf

Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*

<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8d31611f-9d06-47d0-bcb7-3580ea282df1/dir271212.pdf>

DOVIGO F., *Fare differenze. Indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*, Erickson, Trento, 2007.

DOVIGO F., FAVELLA C., GASPARINI F., PIETROCARLO A., ROCCO V., ZAPPELLA E. (a cura di), *Bisogni educativi speciali e pratiche inclusive. Una prospettiva internazionale*, Atti del Convegno 2015, Università di Bergamo, Bergamo, 2015,

<http://www.itd.cnr.it/download/2015%20-%20Atti%20BES%202014.pdf>

DRAGO R., *Gli standard della professione docente: un modello di insegnamento efficace*

<http://ospitiweb.indire.it/adi/Convegno/RelazRos.htm>

DUNN L. (1968), *Special Education for the Mildly Retarded: Is Much of It Justifiable?* in *Exceptional Children*, 35, 5-22

<http://www.garfield.library.upenn.edu/classics1983/A1983QB29800001.pdf>

DUTTO M. , *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. La diversità nell'interazione formativa*, a c. di L. Tuffanelli, Erickson, Trento, 1999.

FABBRI M., *Nel cuore della scelta. Kierkegaard, l'etica senza fondamenti e l'angoscia della formazione*, Unicopli, Milano, 2005.

FALZETTI P., RICCI R., *Buoni apprendimenti ed equità: una sfida per la scuola italiana*, in Paper for the Espanet Conference "Risposte alla crisi. Esperienze, proposte e politiche di welfare in Italia e in Europa", Roma 20-22 settembre 2012,

<https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-94-6300-857-0>

FANTOZZI D., *Il docente specializzato: competenza, tutela, condivisione*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno II, n. 2, 2014, Pensa Multimedia Editore srl, ISSN 2282-6041 (on line), pp. 81-95,

<https://issuu.com/pensamultimedia/docs/sipes2-14>

FAZIO C., *Ricerca qualitativa e ricerca quantitativa. Caratteristiche, differenze e (necessaria) integrazione*, Dipartimento di Fisica e Tecnologia Relativa, Università di Palermo

http://math.unipa.it/~grim/dott_HD_MphCh/fazio_cicercaDidFis_metod_06.pdf

FERRANTE F., *L'integrazione degli allievi disabili*, in "Dirigere la scuola", 2/2012, pp. 14-18.

FERRANTE F., *I Bisogni Educativi Speciali (BES) degli studenti particolarmente dotati – Prospettive d'intervento (Seconda parte)* in "Dirigere la scuola", 12/2013, pp. 4-6.

FERRARA G., *La qualità inclusiva della scuola e le competenze dell'insegnante: uno strumento di rilevazione*, in *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, ISSN 1825-7321, Firenze University Press 2016, vol. 16, n.3, pp. 5-19.

FERRUCCI F., *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici tra natura e cultura*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (Cz), 2004.

FIORIN I., *Pensare la scuola*, Multidea, Roma, 2013.

FIORIN I., *Scuola accogliente, scuola competente. Pedagogia e didattica della scuola inclusiva*, La Scuola, Brescia, 2014.

FIORUCCI A., *Gli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e la disabilità: uno sguardo internazionale*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", anno II, n.1, 2014, Pensa Multimedia Editore S.r.l., Disponibile on line: ISSN 2282-6041, pp. 53-66.

FISH J., (1985), *Community, co-operation, co-partnership*, in *Proceedings of the Educational Congress of Special Education*. Nottingham, UK in <https://books.google.it/books?isbn=0857022296>

FITZELL S.G. (2010), *Co-teaching and collaboration in the classroom. Pratical strategies for success*, Manchester NH, Cogent Catalyst Publications <http://susanfitzell.com/books/co-teaching-and-collaboration-in-the-classroom/>

FLORIAN L., *Inclusive Practice. What, why and how?* in C. TILSTONE, L. FLORIAN and R. ROSE, *Promoting Inclusive Practice* London and New York: Routledge Falmer. (eds) 1998, pp.13-26.

FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI, *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Laterza, Roma-Bari, 2009.

FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Laterza, Roma-Bari, 2010.

FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (Settembre 2010), *I figli dell'immigrazione nella scuola italiana*, <http://www.fga.it/>

FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Laterza, Roma-Bari, 2011.

FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI, CARITAS ITALIANA, ASSOCIAZIONE TreLLE, *Gli alunni con Disabilità nella Scuola Italiana: Bilancio e Proposte*, Erickson, Trento, 2011.

FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI, *La formazione delle classi e gli apprendimenti degli studenti*, novembre 2011 http://www.fga.it/uploads/media/Fondazione_Agnelli_-_Formazione_delle_classi_e_risultati_scolastici.pdf

FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI, *Nota per l'Audizione Parlamentare presso la VII Commissione della Camera dei Deputati*, Roma, 29 aprile 2014 http://www.fga.it/uploads/media/Nota_Fondazione_Agnelli_per_audizione_VII_Commissione_29.4.2014.pdf

FONDAZIONE ISMU, *Ventesimo rapporto sulle migrazioni: 1994-2014*, Franco Angeli, Milano, 2014, pp. 131-132.

FORBES F., *Towards inclusion: an Australian perspective*, in *Support for Learning*, Vol. 22, Issue 2, May 2007, pp. 66–71,
<https://www.semanticscholar.org/paper/Towards-inclusion%3A-an-Australian-perspective-Forbes/6d67e45d5ee3657355c09cbba4b4316708cab0cf>

FORLIN C., *Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*, Routledge, Londra, 2010,
http://ajie-bd.net/wp-content/uploads/2016/08/chris_forlin_final.pdf

FORLIN C., *Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion*, *International Journal of Inclusive Education*, 14, 7, 2011, pp. 649-654,
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603111003778353>

FORLIN C., *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*, Routledge, New York, 2012,
<https://www.routledge.com/Future-Directions-for-Inclusive-Teacher-Education-An-International-Perspective/Forlin/p/book/9780415519007>

FOUCAULT M., *Storia della follia nell'età classica*, RCS Libri, Milano, 2008.

FRANCESCHINI G., *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagogista?*, Guerini Studio, Milano, 2003.

FRANCESCHINI G., *Insegnanti consapevoli – Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria*, CLUEB, Bologna, 2012.

FRANCESCHINI G., *Formazione, lavoro, orientamento: riflessioni e proposte didattiche*, in "Pedagogia oggi", 1/2015, semestrale SIPED, pp. 53-71,
<http://www.siped.it/>

FRANCESCHINI G., *Didattica inclusiva: aspetti metodologici, epistemologici e percorsi di ricerca*, *Studi sulla Formazione*: 21, pp. 201-216, 2018-2, DOI: 10.13128/Studi_Formaz-24666 | ISSN 2036-6981 (online).

FRANCESCHINI G., RUSSO R., *Sistemi formativi e dirigenza scolastica in Europa – Spagna, Francia, Germania, Regno Unito*, Edizioni ETS, Pisa, 2011.

FRIEND M. (2014), *Co-teaching: Strategies to improve students outcomes*, National Professional Resources, Inc. / Dude Publishing

[file:///C:/Users/Utente/Downloads/coteaching-strategies-to-improve-student-outcomes-coio%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Utente/Downloads/coteaching-strategies-to-improve-student-outcomes-coio%20(2).pdf)

FRIEND M. & COOK L. (2003), *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (4th ed.), Allyn and Bacon, New York NY.,
http://bottemabeutel.com/wp-content/uploads/2014/01/Friend-et-al-2010_coteaching.pdf

FRIEND M., COOK L., HURLEY-CHAMBERLAIN D. e SHAMBERGER C., *Co-teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*, in *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20:9-27, 2010, Routledge, Taylor & Francis Group, LLC, ISSN: 1047-4412 print/1532-768X online,
<https://eric.ed.gov/?id=EJ879670>

GARVAR A.G. & PAPANIA A. (1982), *Team teaching: It works for the student*, *Academy Therapy*, 18, pp. 191-196,
https://libres.uncg.edu/ir/asu/f/McGuire,%20Jennie_2013_Dissertation.pdf

GASPARI P., *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*, Anicia, Roma, 2013.

GASPARI P. (a cura di), *Pedagogia speciale e BES (spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva)*, Anicia, Roma, 2014.

GASPARI P., *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*, Franco Angeli, Milano, 2015.

GASPARI P. e SANDRI P., *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*, Franco Angeli, Milano, 2010.

GATELY S.E. & GATELY F.J., *Understanding coteaching components*, «*Teaching Exceptional Children*», 2001, 33(4), 40-47,
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.531.7557&rep=rep1&type=pdf>

GATTICO E. e MANTOVANI S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, vol. 2, Bruno Mondadori, Milano, 1998

GHEDIN E., *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*, Liguori, Napoli, 2009.

GHEDIN E., *Challenges and Opportunities for Inclusive Education: The co-teaching practice*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno I, n. 1, 2013, Pensa Multimedia Editore srl, ISSN 2282-6041 (on line)
<http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/326>

GHEDIN E., AQUARIO D., Di MASI D., *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno VI, n. 11, 2013, Pensa Multimedia Editore S.r.L., Disponibile on line: ISSN 2038-9744, pp. 157-175,

<http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/viewFile/191/179>

GHEDIN E., AQUARIO D., *Collaborare per includere: il co-teaching tra ideale e reale*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", anno IV, n.1, 2016, Pensa Multimedia Editore S.r.l.,

Disponibile on line: ISSN 2282-6041, pp.165-182,

<http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/1798>

GHIROTTI L.(a cura di), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione, Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED – Teoria e Metodi della Ricerca Empirica in Educazione*, Università di Bologna 2017, Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita –Alma Mater Studiorum,

http://amsacta.unibo.it/5526/1/Atti_Convegno_Nazionale_TMRE.pdf

GIACONI C., ROSSI P.G. (a cura di), *Introduzione*, in *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped classroom*, Collana Traiettorie Inclusive, Franco Angeli, Milano 2016.

GIACONI C., ROSSI P.G., *L'inclusione – Tra nuove frontiere semantiche e nuovi territori*, Editoriale,

<http://www.iscaravaggio.gov.it/files/Documenti/Bes-l'inclusione.pdf>, 18 ottobre 2019.

GIRELLI C., *Costruire il gruppo. La dimensione socio-affettiva nell'esperienza scolastica*, Editrice La Scuola, Brescia, 1999.

GRANGE T., *Ricerca pedagogica e intelligibilità delle pratiche educative*, in *Nuova Secondaria Ricerca*, 9 maggio 2017, Dossier su *La ricerca educativa. Indirizzi nazionali ed internazionali*, I Conferenza della ricerca educativa e pedagogica, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, 5 dicembre 2016 – Università di Bergamo, p. 71

http://riviste.gruppostudium.it/sites/default/files/Marcianum_Press/Nuova_Secondaria/nsr-9-maggio_2017.pdf

GRAY A. (2009), *Co-teaching in inclusive classrooms: The Impact of Collaboration on Attitudes, Efficacy and Student Achievement*. Dissertation. Arizona State University, pp. 1-124,

<https://scholarworks.uno.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2810&context=td>

GROSSI L., PISTORESINI M. E., SERRA S. (a cura di), *Indagine sul disagio educativo. Studi di caso sui fattori del disagio e della dispersione per la promozione del successo scolastico*, Armando Editore, Roma, 2005.

GUGLIELMI N., *Il Medioevo degli ultimi*, Città Nuova, Roma, 2001.

HANSLOVSKY, MOYER, & WAGNER (1969), *Fostering the Development of High School Co-teaching Teams: Lessons from Two Exemplary Pairs* in Linda J. Edward, *A dissertation submitted to the Graduate School of Education Rutgers, The State University of New Jersey*, May 2016
<file:///C:/Users/Utente/Downloads/ETD-2016-7186.pdf>

HONIGSFELD A., DOVE M.G., *Collaboration and Co-teaching – Strategies for English Learners*, Thousand Oaks, California 2010, Corwin,
<https://pdfs.semanticscholar.org/d55b/5eacc93e399caa1d8e81bbf2159828cc63b1.pdf>

HOWERTER C.S., *An analysis of co-teaching instruction provided in teacher education and inservice training for special education and general education teachers*, Bachelor of Arts in Elementary and Special Education, University of Nevada, University Libraries, Las Vegas, May 2013
<https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.it/&httpsredir=1&article=2839&context=thesesdissertations>

IANES D., *Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria*, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, anno II, n.2, 2014, Pensa Multimedia Editore S.r.l., Disponibile on line: ISSN 2282-6041, pp.35-53.

IANES D., *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*, Erickson, Trento, 2015.

IANES D., CRAMEROTTI S. (a cura di), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*, Trento 2013, Erickson.

IANES D., S. CRAMEROTTI (a cura di), *Compresenza didattica inclusiva – Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, leGUIDE Erickson, Trento, 2015.

ISTAT, *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di I grado*,
<http://www.istat.it/it/archivio/143466>

Legge 30 marzo 1971 n.118, *Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971 n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*; Art. 28,
<http://www.handylex.org/stato/1300371.shtml/>

Legge 24 settembre 1971 n. 820, *Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale*,

http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1820_71.html

Legge 4 agosto 1977 n.517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*,

<http://www.handylex.org/stato/1040877.shtml/>

Legge 5 febbraio 1992 n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*,

<http://www.handylex.org/stato/1050292.shtml/>

Legge n.328/2000, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*, art. 14, *Progetti individuali per le persone disabili*,

<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/003281.htm>

Legge 28 marzo 2003 n. 53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*,

http://www.archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/progettoscuola/allegati/legge53_03.pdf

Legge 27 dicembre 2006 n. 296, *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007)*,

<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/062961.htm>

Legge 8 ottobre 2010 n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*,

http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf

Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*,

<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

LUCISANO P., SALERNI A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Roma 2018, Carocci editore @ Studi Superiori.

MACINAI E., *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Carocci editore, Roma, 2013.

MAGNI F., *Dall'integrazione all'inclusione. Il nuovo profilo del docente di sostegno*, Roma 2018, Edizioni Studium.

MALIAN I. & McRAE E. (2010), *Co-Teaching Beliefs to Support Inclusive Education: Survey of Relationships between General and Special Educators in Inclusive Classes*, Electronic Journal for Inclusive Education, 2 (6), Article 2, Published by CORE Scholar, 2010, pp. 1-19,
<https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.it/&httpsredir=1&article=1115&context=ejie>

MALVASI P., *Etica e interpretazione pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1995.

MANCINI R., *Esistenza e gratuità. Antropologia della condivisione*, Cittadella, Assisi, 1996.

MARCHISIO C.M., *L'insegnamento della pedagogia speciale agli insegnanti in formazione come percorso culturale*, in "Form@re-Open journal per la formazione in rete", numero 2, volume 16, 2016, Firenze University Press,
Disponibile on line: ISSN 1825-7321, pp. 359-364
<http://www.fupress.com/formare>

MARIANI A (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze 2014, University Press.

MARTIN V.B., GYNNILD A. (edited by), *Grounded Theory: the Philosophy, Method and Work of Barney Glaser*, Prown Walker Pr, 2011.

MASTROPIERI M.A., SCRUGGS T.E. *et al.*, *Case Studies in Co-teaching in the Content Areas: Success, Failures and Challenges*, in *Intervention in School and Clinics*, vol. 40, n. 5, May 2005, pp. 260-270,
<https://pdfs.semanticscholar.org/842c/635dc160db7e89f793d6ae9ee6fe2591366f.pdf>

MAZZARA B., *Metodi qualitativi in psicologia sociale: Prospettive teoriche e strumenti operativi*, Carocci, Roma, 2002.

MEDEGHINI R., *Quale disabilità? Culture, modelli e processi di inclusione*, Franco Angeli, Milano, 2006.

MEDEGHINI R. e FORNASEA W., *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Franco Angeli Editore, Milano, 2011.

MEDEGHINI R., D'ALESSIO S., MARRA A.D., VADALÀ G., VALTELLINA E., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento, 2013.

MEIJER C., SORIANO V., WATKINS A., *L'integrazione dei disabili in Europa*, in MIUR, "I quaderni di Eurydice", n. 23, 2004, p. 14,

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Quaderno_23_integrazione.pdf

MEURET D., *Efficacité et équité des colleges*, in J.L. DEROUET, *Le college: l'état des savoirs*, INRP, Paris, in L. RIBOLZI, *Gli indicatori di equità dei sistemi educativi e scolastici*, Università di Genova, 2003.

MEURET D., *Valutare l'equità dei sistemi scolastici*, in N. BOTTANI e L. BENADUSI (a cura di), *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Erickson, Trento 2006, pp. 40-43.

MILANI L., *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.

MINNETTI S., *Per una leadership comunitaria e partecipativa presenza, positività e passione* in "Dirigere la scuola", 4/2012, pp. 16-18.

MITCHELL D., *What really works in Special and Inclusive Education – Using evidence-based teaching strategies*, Routledge Taylor & Francis Group, Oxford (UK) 2014.

MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.

MORTARI L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci editore, Roma, 2007.

MORTARI L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci Editore, Roma 2016.

MIUR (2009), *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 4 agosto 2009,

http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/nota_4_agosto_09.pdf

MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* integrate dal Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di Istruzione, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*,

http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf

MIUR (2014), *Direttiva del 18 settembre 2014 n. 11, Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/15, 2015/16 e 2016/17*,

http://www.istruzione.it/sistema_valutazione/allegati/DIRETTIVA_11.pdf

MIUR (2014), Circolare Ministeriale n. 47, *Priorità strategiche della valutazione del Sistema educativo di istruzione e formazione. Trasmissione della Direttiva n. 11 del 18 settembre 2014*,

http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/CIRCOLARE_47.pdf

MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Piano per la formazione in servizio dei docenti 2016-2019*

http://www.istruzione.it/piano_docenti/

MURA A., *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee*, Milano, Franco Angeli, 2012.

MURAWSKI W.W. (2003), *Co-teaching in the inclusive classroom: Working together to help all your students find success (grades 6-12)*, Medina, WA: Institute for Educational Development Murawski, 2003.

MURAWSKI W.W. & SWANSON H. (2001), *A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data?*, in *Remedial and Special Education*, 232, pp. 258-267,

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074193250102200501>

MURAWSKI W. & DIEKER L.(2004), *Tips and strategies for co-teaching at the secondary level*, in *Teaching Exceptional Children*, vol. 36, n. 5, pp. 52-58,

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.3368&rep=rep1&type=pdf>

MUSCARÀ M., ULIVIERI S. (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Atti della Seconda Summer School SIPED*, Edizioni ETS, Pisa, 2016.

NOCERA S., *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia. Gli alunni in situazione di handicap nella normativa scolastica italiana*, Erickson, Trento, 2001.

NOCERA S., *La normativa sull'educazione inclusiva delle persone con disabilità in Italia. La storia, gli aspetti istituzionali e le prassi applicative*, in "Mainstreaming in Education: il modello italiano e le prospettive dei paesi dell'Europa meridionale". Atti del Seminario, Roma 14/06/2002. Southern Europe Disability Committee (SEDC), Consiglio Nazionale sulla Disabilità (CND), Del Cerro, Pisa 2003, pp. 21-31.

NOCERA S., *Bisogni Educativi Speciali: importante quella Circolare*,

<http://www.superando.it/2013/03/11/bisogni-educativi-speciali-importante-quella-circolare/>

Nota prot. 1551 del 27 giugno 2013, *Piano Annuale per l'Inclusività – Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013*,

<http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2013/07/protlo868513all1.pdf>

Nota prot. 2563 del 22 novembre 2013, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti*,

<http://www.istruzione.it/allegati/prot256313.pdf>

Nota prot. 8935/U/C27h del 4 novembre 2014, *Diritto allo studio degli alunni/e degli studenti/studentesse con disturbi specifici di apprendimento e con altri bisogni educativi speciali: analisi e ricognizione delle più recenti pronunce giurisprudenziali*, MIUR, USR Piemonte,

<http://www.iclanzotorinese/wp-content/uploads/2014/11/Nota-USR-n.-8935-del-4.11.2014.pdf>

OECD, *A Family Affair: Intergenerational Social Mobility across OECD Countries*,

<http://www.oecd.org/tax/public-finance/chapter%205%20gfg%202010.pdf>

OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and School*,

<http://www.oecd.org/edu/school/equityandqualityineducationsupportingdisadvantagedstudentsandschools.htm>

OECD (2013), *Synergies for better learning: an International perspective on evaluation and assessment*, in Associazione TreELLE, *Esperienze internazionali di valutazione dei sistemi scolastici*, Seminario n. 14, dicembre 2013, p. 38,

<http://www.oecd.org/edu/eag.htm>

OECD, *Uno sguardo sull'istruzione 2016*,

<https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Italy.pdf>

OECD, *Uno sguardo sull'istruzione 2017*,

<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Italy-Italian.pdf>

OLIVA A., ALEXANDER T., *Può l'Italia rinunciare a valutare la qualità del suo sistema scolastico?*, In "Associazione TreELLE, L'Europa valuta la scuola. E l'Italia?", Quaderno n. 2 – novembre 2002", Tipografia Araldica, Genova, 2002.

OLIVER M., *The social and political context of educational policy: the case of special needs*, in L. Barton *The Politics of Specials Educational Needs*, Falmer Press, London, 1988.

OLIVER M., *Understanding disability*, Palgrave, New York, 1996.

OMS, *ICF: Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento, 2002.

PARMIGIANI D., *Tra il dire e il fare. Come si decide a scuola dalla riunione alla classe*, Franco Angeli, Milano, 2010.

PARSONS T., *La struttura dell'azione sociale*, Il Mulino, Bologna, 1962.

PAVONE M., *Dall'esclusione all'inclusione: lo sguardo della pedagogia speciale*, Mondadori Università, Milano, 2010.

PAVONE M., *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*, Mondadori Università, Milano, 2014.

PAVONE M., *Scuola e bisogni educativi speciali*, Mondadori Università, Milano, 2015.

POGGI A.M., *Introduzione Seminario n. 14, dicembre 2013*, in Associazione Treille, Fondazione per la Scuola – Compagnia di San Paolo, *Esperienze internazionali di valutazione dei sistemi scolastici*, G. Lang Srl, Genova, 2014.

REEVE P.T. & HALLAHAN D.P., *Practical Questions about Collaboration between General and Special Educators*, in Focus on Exceptional Children, January 1994
https://www.researchgate.net/publication/234584014_Practical_Questions_about_Collaboration_between_General_and_Special_Educators

R.D. 3 dicembre 1923, n. 3126, *Disposizioni sull'obbligo scolastico*, Art. 5,
http://www.rivistadidattica.com/norme/norme_12.pdf

R.D. 4 maggio 1925, n. 653, *Regolamento sugli alunni, gli esami e le tasse negli istituti medi di istruzione*,
http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/rd653_25.html

R.D. 26 aprile 1928, n. 1297, *Regolamento generale sui servizi dell'istruzione elementare*, Art. 415,
http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/rd1297_28.html

RIBOLZI L., *Focus: Equità, Efficienza ed efficacia nelle politiche formative*, in IRER, Guerini e Associati, Milano, 2009.

RIZZO A., *L'expertise dell'insegnante di sostegno per l'inclusione scolastica: pratiche didattiche e dati di ricerca*, in Form@re – Open Journal per la formazione in rete, ISSN 1825-7321, Firenze University Press 2016, vol. 16, n. 3, pp. 100-120.

ROSSI V., *Il “pensiero inclusivo”*, in “Dirigere la scuola”, 3/2015, pp. 43-46.

RUSSEL R.J. *et al.*, *Achieving Equity in Special Education: History, Status, and Current Challenges*, in Council for Exceptional Childrens, Spring 2008; vol. 74, n. 3; pp. 264-288, <http://sped461.pbworks.com/f/skiba+2008.pdf>

RUZZANTE G., *Strumenti per valutare l’inclusione: una rassegna italiana*, in Form@re - Open Journal per la formazione in rete, vol. 16, n. 3, Firenze University Press, ISSN 1825-7321, pp. 173-182.

SALIMBENI O., *Scuola e comunità. La partecipazione della comunità nel sistema scolastico*, in Tendencias Pedagógicas n° 17, 2011, pag. 24, http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_04/

SANTAMAITA S., *Storia della scuola*, Bruno Mondadori, Milano, 2010.

SANTI M., RUZZANTE G., *Riformare il sostegno? L’inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità*, in Italian Journal of Special Education for Inclusion, anno IV, n. 2, 2016, Pensa Media Editore srl, Lecce, 2016.

SANTONI RUGIU A., SANTAMAITA S., *Il professore nella scuola italiana dall’Ottocento a oggi*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2011.

SAVIA G., *Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio*, Italian Journal of Special Education for Inclusion anno VI | n. 1 | 2018, Pensa Multimedia Editore Srl, ISSN 2282-6041 (on line), pp. 101-118.

SEVASTOPOULOU S., *The views of the general and special education teachers in Geek primary school*, in Master’s Thesis of Philosophy in Special Needs Education, Department of Special Needs Education, Faculty of Educational Sciences, Universitetet I Oslo, 2016), pp. 124, <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/54037/-aster--hesis.pdf?sequence=1>

SHULMAN L.S., *The Wisdom of practise: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*, Jossey-Bass, San Francisco, 2004.

SIBILIO M., *Le abilità diverse. Percorsi didattici di attività motorie per soggetti diversamente abili*, Gruppo editoriale Ellesse Libri – Simone 2003.

SIBILIO M., *L’interdipendenza epistemologica della pedagogia e della didattica*, in Nuova Secondaria Ricerca, *Dossier, La ricerca educativa. Indirizzi nazionali e internazionali*, I conferenza della ricerca educativa e pedagogica, Dipartimento di Scienze

umane e sociali, 5 dicembre 2016 - Università di Bergamo, © Nuova Secondaria - n. 9, maggio 2017 - Anno XXXIV - ISSN 1828-4582, pp. 28-35.

SIBILIO M., AIELLO P., *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*, Collana Traiettorie inclusive, Franco Angeli, Milano, 2018.

SIGNORELLI A., *Evidence-based education e la figura dell'insegnante di sostegno: problematiche, approcci e prospettive*, in Italian Journal of Special Education for Inclusion, anno II, n. 2, 2014, Pensa Media Editore srl, Lecce, 2014.

SILVERMAN D. (edizione italiana a cura di G. Gobo), *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Carocci editore, Milano, 2008.

SITÀ C., *Indagare l'esperienza – L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Carocci editore, Roma, 2012.

SLAVIN R.E., *Ability Grouping and Student Achievement in Elementary School: A Best Evidence Synthesis*, volume: 57 issue:3 page(s): 293-336, Issue Published: September 1, 1987

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543057003293>

STELLA G., GRANDI L., PERONI M., *Come leggere la dislessia e i DSA*, Giunti Scuola, Firenze, 2014.

STRANO G., *La nuova complessità delle istituzioni scolastiche*, in "Dirigere la scuola", 1/2014, pp.36-40.

TALIS 2013 Italia, Teaching and Learning International Survey, *L'Italia nei dati Talis*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca, pp. 1-4,

http://www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Nota_Paese_def_ITALIA.pdf

TAROZZI M., *Che cos'è la Grounded theory*, Carocci editore, Milano, 2008.

THOUSAND J.S, VILLA R.A. & NEVIN A.I., *The many faces of collaborative planning and teaching*, «Theory into Practice», 2006, 45(3), 239-248,

https://www.researchgate.net/publication/277495922_The_Many_Faces_of_Collaborative_Planning_and_Teaching

TRINCHERO R. , *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli s.r.l., Milano, 2002.

TRINCHERO R., *Pedagogia Sperimentale On line*,

http://www.edurete.org/public/pedagogia_sperimentale/corso.aspx?mod=3&uni=1&arg=9&pag=1

- TRISCIUZZI L., *L'elogio dell'educazione*, Pisa 1995, Edizioni ETS.
- TRISCIUZZI L., *Manuale di didattica in classe*, Edizioni ETS, Pisa, 1999.
- TRISCIUZZI L., *Manuale di didattica per l'handicap*, Laterza, Roma-Bari, 2000.
- TRISCIUZZI L., *La pedagogia clinica. I percorsi formativi del diversamente abile*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- TRISCIUZZI L., *Manuale per la formazione degli operatori per le disabilità*, Edizioni ETS, Pisa, 2005.
- TRISCIUZZI L., FRATINI C., GALANTI M.A., *Manuale di pedagogia speciale*, Laterza, Roma-Bari, 1996.
- TRISCIUZZI L., FRATINI C., GALANTI M.A., *Introduzione alla pedagogia speciale*, Laterza, Roma-Bari, 2003.
- TRISCIUZZI L., ZAPPATERRA T., BICHI L., *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*, Firenze University Press, Firenze 2006.
- UGOLINI E., *Conclusioni Seminario n. 13, aprile 2013*, in Associazione Treelle, Fondazione per la Scuola – Compagnia di San Paolo, *I dirigenti scolastici: funzioni, reclutamento, valutazione in Italia e in Europa*, G. Lang Srl, Genova, 2013.
- ULIVIERI S., *Sentieri storici dell'emarginazione*, in S. ULIVIERI (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- ULIVIERI S., *Saggio introduttivo. Il Polo Didattico di Livorno – Una rilevante opportunità formativa*, in Mariani A. (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze, 2014.
- ULIVIERI S., *Recensione a G. Annacontini, Pedagogia dal sottosuolo. Teoria critica e linee metodologiche*, L'Harmattan Italia, Torino 2014, in *Pedagogia oggi – semestrale SIPED, Educare le emozioni. Contro la violenza*, 1/2016, Tecnodid, Firenze.
- ULIVIERI S., *Ristabilire la centralità della Pedagogia. I nuovi campi della formazione*, in Nuova Secondaria Ricerca, 9 maggio 2017, Dossier, *La ricerca educativa. Indirizzi nazionali ed internazionali*, I Conferenza della ricerca educativa e pedagogica, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, 5 dicembre 2016 – Università di Bergamo.
http://riviste.gruppostudium.it/sites/default/files/Marcianum_Press/Nuova_Secondaria/nsr-9-maggio_2017.pdf

- ULIVIERI S., FRANCESCHINI G., MACINAI E. (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, Edizioni ETS, Pisa, 2008.
- UNESCO, (1990), *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, Jomtien: UNESCO,
<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris,
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UPIAS (Union of Physically Impaired Against Segregation), (1976), *Fundamental principles of disability*. London: Union of Physically Impaired Against Segregation,
<http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/UPIAS/fundamental%20principles.pdf>
- VIVANET G., *Che cos'è l'Evidence Based Education*, Collana Didattica Efficace diretta da A. CALVANI, Carocci Faber, Roma, 2014.
- VYGOTSKIJ L.S., *Pensiero e linguaggio*, (1934), tr. it., Laterza, Bari, 1962.
- WALTHER-THOMAS C.S. (1995), *Inclusion and teaming: Including all students in the mainstream*, in T. Dickinson & T. Erb (Eds.), *Teaming in Middle Schools*, Columbus, OH: National & Middle Schools Association,
<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221949703000406>
- WALTHER-THOMAS C.S., BRYANT M. & LAND S.(1996), *Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion*, Remedial and Special Education, 17(4), pp. 255-264,
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/074193259601700408>
- WILLIAMS P., (1985), Series Editor's introduction, in Brennan, W. *Curriculum for Special Need*. Milton Keynes: Open University Press in
<https://books.google.it/books?isbn=1446238997>
- ZAINA E., *La scuola naturalmente inclusiva*, in "Dirigere la scuola", 1/2014, pp. 10-12.
- ZAPPATERRA T., *La diversità a scuola. L'integrazione degli allievi disabili*, in ULIVIERI S. (a cura di), *La formazione della dirigenza scolastica*, Edizione ETS, Pisa, 2005.

ZAPPATERRA T., *Special needs a scuola. Pedagogia e didattica inclusiva per alunni con disabilità*, Edizioni ETS, Pisa, 2010.

ZAPPATERRA T., *La lettura non è un ostacolo*, Edizioni ETS, Pisa, 2012.

ZAPPATERRA T., *Software didattici per i DSA. Strumenti per la consapevolezza metafonologica, l'autostima e l'autonomia*, in M. CORSI, S. ULIVIERI, *Progetto Generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa, 2012, pp. 449-463.

ZAPPATERRA T., *Chi sono gli alunni con Bisogni Educativi Speciali? Riflessioni a margine di una recente normativa*, Ricerche pedagogiche, 2014, pp. 64-68.

ZAPPATERRA T., *I bisogni educativi speciali a scuola*, in P. FEDERIGHI, V. BOFFO, *Primaria oggi. Complessità e professionalità docente*, Firenze University Press, Firenze 2014, pp. 183-188.

ZAPPATERRA T., *I Bisogni Educativi Speciali e la scuola. Il Deficit di Attenzione/Iperattività e i Disturbi Specifici di Apprendimento*, in P. GASPARI (a cura di), *Pedagogia speciale e BES. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Anicia, Roma 2014.

ZAPPATERRA T., *Prefazione*, in P. GASPARI, *Per una Pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*, Guerini Scientifica, Milano 2017, pp. 1-3.

ZAPPATERRA T., *Prefazione*, in I. SALMASO, *La professionalità della didattica per il sostegno*, pp. 11-14, Aracne, Roma 2017.

ZAPPATERRA T., *Aspetti normativi dell'inclusione*, in A. CALVANI, *Come fare una lezione inclusiva*, Carocci, Roma 2018, pp. 89-95.

ZAPPATERRA T., «Valutare la formazione dell'insegnante specializzato», in S. ULIVIERI, *Le emergenze educative della società contemporanea Progetti e proposte per il cambiamento*, PensaMultimedia, Lecce 2018, pp. 1131-1135.

ZAPPATERRA T., SPADOLINI C., «DSA: la percezione dei futuri docenti», QDS. Quaderni di didattica della scrittura, 28, 2017, pp. 51-63.

SITOGRAFIA

- <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/> , 26 ottobre 2019
- <http://Didattica inclusiva vs Didattica speciale Insegnare Rivista del Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti.pdf>, 26 ottobre 2019
- <http://www.superando.it/2013/03/11/bisogni-educativi-speciali-importante-quella-circolare/>, 26 ottobre 2019
- <http://www.siped.it/>, 26 ottobre 2019
- <http://ospitiweb.indire.it/adi/Convegno/RelazRos.htm#iniz> , 26 ottobre 2019
- http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/cm008_13.pdf, 26 ottobre 2019
- http://www.istruzione.it/allegati/prot2563_13.pdf , 26 ottobre 2019
- http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2013/07/protlo8685_13all1.pdf, 26 ottobre 2019
- http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf, 26 ottobre 2019
- http://www.edscuola.it/archivio/norme/direttive/dir307_97.html, 26 ottobre 2019
- <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/viewFile/10102/9340>, 26 ottobre 2019
- <http://www.treccani.it/enciclopedia>, 26 ottobre 2019
- <http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/c/canevaro.htm>, 26 ottobre 2019
- http://www.fondazionepromozionesociale.it/PA_Indice/051/51_normativa_giuridica_relativa.htm, 26 ottobre 2019
- <http://www.treelle.org/pubblicazioni>, 26 ottobre 2019
- <http://www.oecd.org/edu/school/equityandqualityineducation-supportingdisadvantagedstudentsandschools.htm>, 26 ottobre 2019
- <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/090181.htm> , 26 ottobre 2019
- <http://www.cehd.umn.edu/TERI/Co-Teaching/Foundations/Strategies.html>, 26 ottobre 2019
- http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr416_74.html, 26 ottobre 2019
- <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/deleghe/01165dl.htm>, 26 ottobre 2019
- <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/003281.htm>, 26 ottobre 2019

http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf

, 26 ottobre 2019

<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8d31611f-9d06-47d0-bcb7-3580ea282df1/dir271212.pdf>, 26 ottobre 2019

<http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/04286dl.htm>, 26 ottobre 2019

<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/06296l.htm>, 26 ottobre 2019

http://riviste.gruppostudium.it/sites/default/files/Marcianum_Press/Nuova_Secondaria/nsr-9-maggio_2017.pdf, 26 ottobre 2019

<https://issuu.com/pensamultimedia/docs/sipes2-14>, 26 ottobre 2019

INDICE DELLE FIGURE

FIGURA 1: Co-Teaching Approaches	78
FIGURA 2: Sedi scolastiche statali – AA. SS. 2017/2018	161
FIGURA 3: Serie storica di alunni, classi e posti comuni – AA. SS. 2011/2012-2017/2018	164
FIGURA 4: Serie storica degli alunni con disabilità e dei posti di sostegno AA. SS. 2007/2008-2017/2018	165
FIGURA 5: Distribuzione docenti in Puglia	167
FIGURA 6: Percentuali di risposte dei docenti per ciascun istituto scolastico	170
FIGURA 7: Distribuzione età dei docenti negli Istituti e in Italia	172
FIGURA 8: Distribuzione delle risposte degli studenti nei tre istituti	175
FIGURA 9: Distribuzione alunni diversamente abili nei tre istituti scolastici e sul totale alunni di ciascun istituto	176
FIGURA 10: Distribuzione alunni stranieri nei tre istituti scolastici e sul totale alunni di ciascun istituto	177
FIGURA 11: Distribuzione risposte genitori nei tre istituti scolastici	179
FIGURA 12: Distribuzione risposte genitori per ciascun ordine di scuola	180
FIGURA 13: Rappresentazione grafica sulla collaborazione in generale tra docenti (calcoli rilevati sul totale delle risposte)	182
FIGURA 14: Rappresentazione grafica dell'item relativo alla collaborazione tra docenti nella progettazione, insegnamento e valutazione	182
FIGURA 15: Rappresentazione grafica dell'item relativo alla rimozione da parte dei docenti degli ostacoli all'apprendimento	184
FIGURA 16: Rappresentazione grafica sul gradimento espresso dagli studenti nei confronti dei propri insegnanti	185
FIGURA 17: Rappresentazione grafica relativa all'apprendimento cooperativo	186
FIGURA 18: Rappresentazione grafica sull'utilizzo delle differenze come risorse per l'insegnamento e l'apprendimento	187
FIGURA 19: Rappresentazione grafica relativa allo sviluppo di risorse da parte dei docenti a sostegno dell'apprendimento e partecipazione	188
FIGURA 20: Rappresentazione grafica delle risposte dei docenti in merito alle azioni degli insegnanti di sostegno per l'apprendimento di tutti gli alunni	189
FIGURA 21: Rappresentazione grafica delle risposte degli studenti sull'aiuto fornito loro dall'insegnante di sostegno	190
FIGURA 22: Media valutazioni finale delle classi del I Istituto, anno scolastico	

precedente	200
FIGURA 23: Media valutazioni finale delle classi del II Istituto, anno scolastico precedente	201
FIGURA 24: Media valutazioni finale delle classi del III Istituto, anno scolastico precedente	202
FIGURA 25: Grafico dei voti Gruppo Sperimentale (Italiano - I Quadrimestre)	216
FIGURA 26: Grafico dei voti Gruppo di Controllo (Italiano - I Quadrimestre)	218
FIGURA 27: Grafico dei voti Gruppo Sperimentale (Italiano - II Quadrimestre)	220
FIGURA 28: Grafico dei voti Gruppo di Controllo (Italiano - II Quadrimestre)	222
FIGURA 29: Grafico dei voti Gruppo Sperimentale (Matematica-II Quadrimestre)	224
FIGURA 30: Grafico dei voti Gruppo di Controllo (Matematica-II Quadrimestre)	226
FIGURA 31: Grafico dei voti Gruppo Sperimentale (Matematica-II Quadrimestre)	228
FIGURA 32: Grafico dei voti Gruppo di Controllo (Matematica-II Quadrimestre)	230
FIGURA 33: Illustrazione grafica del test statistico <i>t-student</i>	232
Figura 34: Differenza tra le medie dei due gruppi in Italiano (I quadrimestre)	236
FIGURA 35: Differenza tra le medie dei due gruppi in Matematica (I quadrimestre)	237
FIGURA 36: Differenza tra le medie dei due gruppi in Italiano (II quadrimestre)	238
FIGURA 37: Differenza tra le medie dei due gruppi in Matematica (I quadrimestre)	239
FIGURA 38: Differenza tra le medie del I e II quadrimestre in Italiano - Gruppo Sperimentale	240
FIGURA 39: Differenza tra le medie del I e II quadrimestre in Matematica - Gruppo Sperimentale	241

INDICE DELLE TABELLE

TABELLA 1: Nuclei fondanti da considerare nelle prove parallele	156
TABELLA 2: Criteri generali per l'attribuzione dei punteggi delle prove parallele	157
TABELLA 3: Voti corrispondenti ai punteggi attribuiti alle prove parallele	158
TABELLA 4: Posti di sostegno per regione – Scuola Statale – A.S. 2017/2018	163
TABELLA 5: Alunni con cittadinanza non italiana per regione e livello scolastico (valore atteso) – Scuola Statale – A.S. 2017/2018	160
TABELLA 6: Popolazione docente coinvolta nell'indagine e percentuale delle risposte per ciascun istituto – Anno Scolastico di riferimento 2017/2018	170
TABELLA 7: Stato giuridico della popolazione docente intervistata	173
TABELLA 8: Popolazione degli allievi coinvolta nel questionario	174
TABELLA 9: Dati studenti con disabilità in ciascuna delle scuole	175
TABELLA 10: Dati studenti con cittadinanza non italiana in ciascuna delle scuole	177
TABELLA 11: Risposte dei genitori	178
TABELLA 12: Elaborazione statistica dei voti del Gruppo Sperimentale (Italiano – I quadrimestre)	215
TABELLA 13: Elaborazione statistica dei voti del Gruppo di Controllo (Italiano – I quadrimestre)	217
TABELLA 14: Elaborazione statistica dei voti del Gruppo Sperimentale (Italiano – II quadrimestre)	219
TABELLA 15: Elaborazione statistica dei voti del Gruppo di Controllo (Italiano – II quadrimestre)	221
TABELLA 16: Elaborazione statistica dei voti del Gruppo Sperimentale (Matematica – I quadrimestre)	223
TABELLA 17: Elaborazione statistica dei voti del Gruppo di Controllo (Matematica – I quadrimestre)	225
TABELLA 18: Elaborazione statistica dei voti del Gruppo Sperimentale (Matematica – II quadrimestre)	227
TABELLA 19: Elaborazione statistica dei voti del Gruppo di Controllo (Matematica – II quadrimestre)	229

APPENDICE A

ANALISI STATISTICA DEGLI ISTITUTI II E III

In questa appendice sono riportati i risultati statistici per gli istituti II e III per ogni gruppo (sperimentale e di controllo), per ogni quadrimestre e per le discipline coinvolte (italiano e matematica). All'inizio di ogni paragrafo sono riportati i risultati del Test di *Kolmogorov-Smirnov*.

II ISTITUTO
Test di Kolmogorov-Smirnov

Test di K-S: Italiano I quadrimestre (gruppo sperimentale)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,045454545	-1,62019	0,052596	0,00714171
5	1	2	0,090909091	-1,62019	0,052596	0,03831284
6	1	3	0,136363636	-0,81009	0,208943	0,07257985
6	1	4	0,181818182	-0,81009	0,208943	0,0271253
6	1	5	0,227272727	-0,81009	0,208943	0,01832925
6	1	6	0,272727273	-0,81009	0,208943	0,06378379
6	1	7	0,318181818	-0,81009	0,208943	0,10923834
6	1	8	0,363636364	-0,81009	0,208943	0,15469288
6	1	9	0,409090909	-0,81009	0,208943	0,20014743
7	1	10	0,454545455	0	0,5	0,04545455
7	1	11	0,5	0	0,5	0
7	1	12	0,545454545	0	0,5	0,04545455
7	1	13	0,590909091	0	0,5	0,09090909
7	1	14	0,636363636	0	0,5	0,13636364
8	1	15	0,681818182	0,810093	0,791057	0,10923834
8	1	16	0,727272727	0,810093	0,791057	0,06378379
8	1	17	0,772727273	0,810093	0,791057	0,01832925
8	1	18	0,818181818	0,810093	0,791057	0,0271253
8	1	19	0,863636364	0,810093	0,791057	0,07257985
9	1	20	0,909090909	1,620185	0,947404	0,03831284
9	1	21	0,954545455	1,620185	0,947404	0,00714171
9	1	22	1	1,620185	0,947404	0,05259625
media	7,000				max	0,20014743
dev. standard	1,234					
count	22					
	90%	95%	99%			
critical value	0,253	0,281	0,337			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
conclusione (90%)	distribuzione normale					
conclusione (95%)	distribuzione normale					
conclusione (99%)	distribuzione normale					

Test di K-S: Italiano I quadrimestre (gruppo di controllo)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,04	-2,06627	0,019401	0,020598526
6	1	2	0,08	-1,27155	0,101766	0,021766337
6	1	3	0,12	-1,27155	0,101766	0,018233663
6	1	4	0,16	-1,27155	0,101766	0,058233663
6	1	5	0,2	-1,27155	0,101766	0,098233663
7	1	6	0,24	-0,47683	0,316741	0,076741004
7	1	7	0,28	-0,47683	0,316741	0,036741004
7	1	8	0,32	-0,47683	0,316741	0,003258996
7	1	9	0,36	-0,47683	0,316741	0,043258996
7	1	10	0,4	-0,47683	0,316741	0,083258996
7	1	11	0,44	-0,47683	0,316741	0,123258996
8	1	12	0,48	0,317888	0,624715	0,144714963
8	1	13	0,52	0,317888	0,624715	0,104714963
8	1	14	0,56	0,317888	0,624715	0,064714963
8	1	15	0,6	0,317888	0,624715	0,024714963
8	1	16	0,64	0,317888	0,624715	0,015285037
8	1	17	0,68	0,317888	0,624715	0,055285037
8	1	18	0,72	0,317888	0,624715	0,095285037
8	1	19	0,76	0,317888	0,624715	0,135285037
8	1	20	0,8	0,317888	0,624715	0,175285037
9	1	21	0,84	1,112607	0,867061	0,027061412
9	1	22	0,88	1,112607	0,867061	0,012938588
9	1	23	0,92	1,112607	0,867061	0,052938588
10	1	24	0,96	1,907327	0,971761	0,011760846
10	1	25	1	1,907327	0,971761	0,028239154
media	7,600				max	0,175285037
dev. standard	1,258					
count	25					
	90%	95%	99%			
critical value	0,238	0,264	0,317			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
conclusione (90%)	distribuzione normale					
conclusione (95%)	distribuzione normale					
conclusione (99%)	distribuzione normale					

Test di K-S: Italiano II quadrimestre (gruppo sperimentale)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
6	1	1	0,045454545	-1,09513	0,136731	0,0912762
6	1	2	0,090909091	-1,09513	0,136731	0,04582165
6	1	3	0,136363636	-1,09513	0,136731	0,00036711
6	1	4	0,181818182	-1,09513	0,136731	0,04508744
6	1	5	0,227272727	-1,09513	0,136731	0,09054198
6	1	6	0,272727273	-1,09513	0,136731	0,13599653
6	1	7	0,318181818	-1,09513	0,136731	0,18145107
7	1	8	0,363636364	-0,23467	0,407233	0,04359614
7	1	9	0,409090909	-0,23467	0,407233	0,00185841
7	1	10	0,454545455	-0,23467	0,407233	0,04731295
7	1	11	0,5	-0,23467	0,407233	0,0927675
7	1	12	0,545454545	-0,23467	0,407233	0,13822204
7	1	13	0,590909091	-0,23467	0,407233	0,18367659
8	1	14	0,636363636	0,625786	0,734272	0,09790878
8	1	15	0,681818182	0,625786	0,734272	0,05245423
8	1	16	0,727272727	0,625786	0,734272	0,00699969
8	1	17	0,772727273	0,625786	0,734272	0,03845486
8	1	18	0,818181818	0,625786	0,734272	0,0839094
8	1	19	0,863636364	0,625786	0,734272	0,12936395
9	1	20	0,909090909	1,486242	0,931392	0,02230157
9	1	21	0,954545455	1,486242	0,931392	0,02315298
10	1	22	1	2,346698	0,99053	0,00947029
media	7,273				max	0,18367659
dev. standard	1,162					
count	22					
	90%	95%	99%			
critical value	0,253	0,281	0,337			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
conclusione (90%)	distribuzione normale					
conclusione (95%)	distribuzione normale					
conclusione (99%)	distribuzione normale					

Test di K-S: Italiano II quadrimestre (gruppo di controllo)					
frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
1	1	0,04	-2,16277	0,015279	0,02472065
1	2	0,08	-1,34354	0,089549	0,009548535
1	3	0,12	-1,34354	0,089549	0,030451465
1	4	0,16	-1,34354	0,089549	0,070451465
1	5	0,2	-0,52431	0,300032	0,100032018
1	6	0,24	-0,52431	0,300032	0,060032018
1	7	0,28	-0,52431	0,300032	0,020032018
1	8	0,32	-0,52431	0,300032	0,019967982
1	9	0,36	-0,52431	0,300032	0,059967982
1	10	0,4	-0,52431	0,300032	0,099967982
1	11	0,44	-0,52431	0,300032	0,139967982
1	12	0,48	0,294923	0,615974	0,135973837
1	13	0,52	0,294923	0,615974	0,095973837
1	14	0,56	0,294923	0,615974	0,055973837
1	15	0,6	0,294923	0,615974	0,015973837
1	16	0,64	0,294923	0,615974	0,024026163
1	17	0,68	0,294923	0,615974	0,064026163
1	18	0,72	0,294923	0,615974	0,104026163
1	19	0,76	0,294923	0,615974	0,144026163
1	20	0,8	0,294923	0,615974	0,184026163
1	21	0,84	1,114155	0,867394	0,02739374
1	22	0,88	1,114155	0,867394	0,01260626
1	23	0,92	1,114155	0,867394	0,05260626
1	24	0,96	1,933387	0,973406	0,01340575
1	25	1	1,933387	0,973406	0,02659425
7,64				max	0,184026163
1,220655562					
25					
90%	95%	99%			
0,238	0,264	0,317			
distribuzione normale					
distribuzione non normale					
conclusione (90%)		distribuzione normale			
conclusione (95%)		distribuzione normale			
conclusione (99%)		distribuzione normale			

Test di K-S: Matematica I quadrimestre (gruppo sperimentale)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,045454545	-1,22659	0,109988	0,06453391
5	1	2	0,090909091	-1,22659	0,109988	0,01907936
5	1	3	0,136363636	-1,22659	0,109988	0,02637519
5	1	4	0,181818182	-1,22659	0,109988	0,07182973
5	1	5	0,227272727	-1,22659	0,109988	0,11728428
6	1	6	0,272727273	-0,53467	0,29644	0,02371272
6	1	7	0,318181818	-0,53467	0,29644	0,02174183
6	1	8	0,363636364	-0,53467	0,29644	0,06719637
6	1	9	0,409090909	-0,53467	0,29644	0,11265092
6	1	10	0,454545455	-0,53467	0,29644	0,15810546
7	1	11	0,5	0,157255	0,562478	0,06247809
7	1	12	0,545454545	0,157255	0,562478	0,01702354
7	1	13	0,590909091	0,157255	0,562478	0,02843101
7	1	14	0,636363636	0,157255	0,562478	0,07388555
7	1	15	0,681818182	0,157255	0,562478	0,1193401
7	1	16	0,727272727	0,157255	0,562478	0,16479464
8	1	17	0,772727273	0,849177	0,802109	0,02938143
8	1	18	0,818181818	0,849177	0,802109	0,01607312
8	1	19	0,863636364	0,849177	0,802109	0,06152766
9	1	20	0,909090909	1,5411	0,938354	0,02926283
9	1	21	0,954545455	1,5411	0,938354	0,01619172
10	1	22	1	2,233022	0,987226	0,01277375
media	6,773				max	0,16479464
dev. standard	1,445					
count	22					
	90%	95%	99%			
critical value	0,253	0,281	0,337			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
	conclusione (90%)		distribuzione normale			
	conclusione (95%)		distribuzione normale			
	conclusione (99%)		distribuzione normale			

Test di K-S: Matematica I quadrimestre (gruppo di controllo)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,04	-1,41526	0,078496	0,038496031
5	1	2	0,08	-1,41526	0,078496	0,001503969
5	1	3	0,12	-1,41526	0,078496	0,041503969
6	1	4	0,16	-0,73485	0,231216	0,071216363
6	1	5	0,2	-0,73485	0,231216	0,031216363
6	1	6	0,24	-0,73485	0,231216	0,008783637
6	1	7	0,28	-0,73485	0,231216	0,048783637
6	1	8	0,32	-0,73485	0,231216	0,088783637
6	1	9	0,36	-0,73485	0,231216	0,128783637
6	1	10	0,4	-0,73485	0,231216	0,168783637
7	1	11	0,44	-0,05443	0,478295	0,038295052
7	1	12	0,48	-0,05443	0,478295	0,001704948
7	1	13	0,52	-0,05443	0,478295	0,041704948
7	1	14	0,56	-0,05443	0,478295	0,081704948
7	1	15	0,6	-0,05443	0,478295	0,121704948
7	1	16	0,64	-0,05443	0,478295	0,161704948
7	1	17	0,68	-0,05443	0,478295	0,201704948
8	1	18	0,72	0,625981	0,734336	0,014336204
8	1	19	0,76	0,625981	0,734336	0,025663796
8	1	20	0,8	0,625981	0,734336	0,065663796
9	1	21	0,84	1,306395	0,904291	0,064290787
9	1	22	0,88	1,306395	0,904291	0,024290787
9	1	23	0,92	1,306395	0,904291	0,015709213
10	1	24	0,96	1,986808	0,976528	0,01652818
10	1	25	1	1,986808	0,976528	0,02347182
media	7,080				max	0,201704948
dev. standard	1,470					
count	25					
	90%	95%	99%			
critical value	0,238	0,264	0,317			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
conclusione (90%)			distribuzione normale			
conclusione (95%)			distribuzione normale			
conclusione (99%)			distribuzione normale			

Test di K-S: Matematica II quadrimestre (gruppo sperimentale)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,045454545	-1,36474	0,086167	0,04071213
5	1	2	0,090909091	-1,36474	0,086167	0,00474242
5	1	3	0,136363636	-1,36474	0,086167	0,05019696
6	1	4	0,181818182	-0,61414	0,269563	0,08774486
6	1	5	0,227272727	-0,61414	0,269563	0,04229032
6	1	6	0,272727273	-0,61414	0,269563	0,00316423
6	1	7	0,318181818	-0,61414	0,269563	0,04861877
6	1	8	0,363636364	-0,61414	0,269563	0,09407332
6	1	9	0,409090909	-0,61414	0,269563	0,13952787
6	1	10	0,454545455	-0,61414	0,269563	0,18498241
7	1	11	0,5	0,136474	0,554277	0,05427689
7	1	12	0,545454545	0,136474	0,554277	0,00882235
7	1	13	0,590909091	0,136474	0,554277	0,0366322
7	1	14	0,636363636	0,136474	0,554277	0,08208674
7	1	15	0,681818182	0,136474	0,554277	0,12754129
7	1	16	0,727272727	0,136474	0,554277	0,17299584
7	1	17	0,772727273	0,136474	0,554277	0,21845038
8	1	18	0,818181818	0,887084	0,812483	0,00569867
8	1	19	0,863636364	0,887084	0,812483	0,05115321
9	1	20	0,909090909	1,637693	0,949257	0,04016626
9	1	21	0,954545455	1,637693	0,949257	0,00528828
10	1	22	1	2,388303	0,991537	0,00846319
media	6,818				max	0,21845038
dev. standard	1,332					
count	22					
	90%	95%	99%			
critical value	0,253	0,281	0,337			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
	conclusione (90%)		distribuzione normale			
	conclusione (95%)		distribuzione normale			
	conclusione (99%)		distribuzione normale			

Test di K-S: Matematica II quadrimestre (gruppo di controllo)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,04	-1,35873	0,087116	0,047115694
5	1	2	0,08	-1,35873	0,087116	0,007115694
5	1	3	0,12	-1,35873	0,087116	0,032884306
6	1	4	0,16	-0,67937	0,248453	0,088452924
6	1	5	0,2	-0,67937	0,248453	0,048452924
6	1	6	0,24	-0,67937	0,248453	0,008452924
6	1	7	0,28	-0,67937	0,248453	0,031547076
6	1	8	0,32	-0,67937	0,248453	0,071547076
6	1	9	0,36	-0,67937	0,248453	0,111547076
6	1	10	0,4	-0,67937	0,248453	0,151547076
6	1	11	0,44	-0,67937	0,248453	0,191547076
7	1	12	0,48	0	0,5	0,020000000
7	1	13	0,52	0	0,5	0,020000000
7	1	14	0,56	0	0,5	0,060000000
7	1	15	0,6	0	0,5	0,100000000
7	1	16	0,64	0	0,5	0,140000000
7	1	17	0,68	0	0,5	0,180000000
7	1	18	0,72	0	0,5	0,220000000
8	1	19	0,76	0,679366	0,751547	0,008452924
8	1	20	0,8	0,679366	0,751547	0,048452924
9	1	21	0,84	1,358732	0,912884	0,072884306
9	1	22	0,88	1,358732	0,912884	0,032884306
9	1	23	0,92	1,358732	0,912884	0,007115694
10	1	24	0,96	2,038099	0,97923	0,019229966
10	1	25	1	2,038099	0,97923	0,020770034
media	7,000				max	0,220000000
dev. standard	1,472					
count	25					
	90%	95%	99%			
critical value	0,238	0,264	0,317			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
conclusione (90%)		distribuzione normale				
conclusione (95%)		distribuzione normale				
conclusione (99%)		distribuzione normale				

Test sulla differenza fra medie (statistica test: *t di student*)

Dati statistici				Risultati dei test sulle differenze tra medie					
Italiano I quadrimestre (gruppo sperimentale)		Italiano I quadrimestre (gruppo di controllo)		Confronto fra le medie nella prova di italiano I quadrimestre					
Voto	N° alunni	Voto	N° alunni	Statistica test: t di student bidirezionale					
5	2	5	1	varianza mediata dei due campioni			1,556		
6	7	6	4	errore standard della differenza delle medie			0,365		
7	5	7	6	valore della statistica test			-1,646		
8	5	8	9						
9	3	9	3				90%	95%	99%
10	0	10	2	valore critico della statistica test			1,679	2,014	2,690
Totale alunni	22	Totale alunni	25						
				H ₀	differenza delle medie non significativa				
media	7,000	media	7,600	H ₁	differenza delle medie significativa				
dev. standard	1,234	dev. standard	1,258						
				conclusione (90%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (95%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (99%)		differenza delle medie non significativa			

Dati statistici				Risultati dei test sulle differenze tra medie					
Matematica I quadrimestre (gruppo sperimentale)		Matematica I quadrimestre (gruppo di controllo)		Confronto fra le medie nella prova di matematica I quadrimestre					
Voto	N° alunni	Voto	N° alunni	Statistica test: t di student bidirezionale					
5	5	5	3	varianza mediata dei due campioni			2,127		
6	5	6	7	errore standard della differenza delle medie			0,426		
7	6	7	7	valore della statistica test			-0,721		
8	3	8	3						
9	2	9	3				90%	95%	99%
10	1	10	2	valore critico della statistica test			1,679	2,014	2,690
Totale alunni	22	Totale alunni	25						
				H ₀	differenza delle medie non significativa				
media	6,773	media	7,080	H ₁	differenza delle medie significativa				
dev. standard	1,445	dev. standard	1,470						
				conclusione (90%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (95%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (99%)		differenza delle medie non significativa			

Dati statistici				Risultati dei test sulle differenze tra medie					
Italiano II quadrimestre (gruppo sperimentale)		Italiano II quadrimestre (gruppo di controllo)		Confronto fra le medie nella prova di italiano I quadrimestre					
Voto	N° alunni	Voto	N° alunni	Statistica test: t di student bidirezionale					
5	0	5	1	varianza mediata dei due campioni				1,425	
6	7	6	3	errore standard della differenza delle medie				0,349	
7	6	7	7	valore della statistica test				-1,052	
8	6	8	9						
9	2	9	3				90%	95%	99%
10	1	10	2	valore critico della statistica test			1,679	2,014	2,690
Totale alunni	22	Totale alunni	25						
				H ₀	differenza delle medie non significativa				
media	7,273	media	7,640	H ₁	differenza delle medie significativa				
dev. standard	1,162	dev. standard	1,221						
				conclusione (90%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (95%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (99%)		differenza delle medie non significativa			

Dati statistici				Risultati dei test sulle differenze tra medie					
Matematica II quadrimestre (gruppo sperimentale)		Matematica II quadrimestre (gruppo di controllo)		Confronto fra le medie nella prova di matematica I quadrimestre					
Voto	N° alunni	Voto	N° alunni	Statistica test: t di student bidirezionale					
5	3	5	3	varianza mediata dei due campioni				1,984	
6	7	6	8	errore standard della differenza delle medie				0,412	
7	7	7	7	valore della statistica test				-0,442	
8	2	8	2						
9	2	9	3				90%	95%	99%
10	1	10	2	valore critico della statistica test			1,679	2,014	2,690
Totale alunni	22	Totale alunni	25						
				H ₀	differenza delle medie non significativa				
media	6,818	media	7,000	H ₁	differenza delle medie significativa				
dev. standard	1,332	dev. standard	1,472						
				conclusione (90%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (95%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (99%)		differenza delle medie non significativa			

In queste ultime due tabelle vengono riportati i test relativi al confronto nello stesso gruppo sperimentale fra la media riportata nel primo quadrimestre e quella riportata nel secondo quadrimestre sempre relativamente alle due materie italiano e matematica.

Dati statistici				Risultati dei test sulle differenze tra medie					
Italiano I quadrimestre (gruppo sperimentale)		Italiano II quadrimestre (gruppo sperimentale)		Confronto fra le medie nella prova di italiano I e II quadrimestre					
Voto	N° alunni	Voto	N° alunni	Statistica test: t di student bidirezionale					
5	2	5	0	varianza mediata dei due campioni			1,437		
6	7	6	7	errore standard della differenza delle medie			0,361		
7	5	7	6	valore della statistica test			0,755		
8	5	8	6						
9	3	9	2				90%	95%	99%
10	0	10	1	valore critico della statistica test			1,682	2,018	2,698
Totale alunni	22	Totale alunni	22						
				H ₀	differenza delle medie non significativa				
media	7,000	media	7,273	H ₁	differenza delle medie significativa				
dev. standard	1,234	dev. standard	1,162						
				conclusione (90%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (95%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (99%)		differenza delle medie non significativa			

Dati statistici				Risultati dei test sulle differenze tra medie					
Matematica I quadrimestre (gruppo sperimentale)		Matematica II quadrimestre (gruppo sperimentale)		Confronto fra le medie nella prova di matematica I e II quadrimestre					
Voto	N° alunni	Voto	N° alunni	Statistica test: t di student bidirezionale					
5	5	5	3	varianza mediata dei due campioni				1,932	
6	5	6	7	errore standard della differenza delle medie				0,419	
7	6	7	7	valore della statistica test				0,108	
8	3	8	2						
9	2	9	2				90%	95%	99%
10	1	10	1	valore critico della statistica test $t_{\alpha/2, n-2}$			1,682	2,018	2,698
Totale alunni	22	Totale alunni	22						
				H_0	differenza delle medie non significativa				
media	6,773	media	6,818	H_1	differenza delle medie significativa				
dev. standard	1,445	dev. standard	1,332						
				conclusione (90%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (95%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (99%)		differenza delle medie non significativa			

III ISTITUTO

Test di Kolmogorov-Smirnov

Test di K-S: Italiano I quadrimestre (gruppo sperimentale)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,052631579	-1,31996	0,093425	0,04079309
5	1	2	0,105263158	-1,31996	0,093425	0,01183849
5	1	3	0,157894737	-1,31996	0,093425	0,06447007
6	1	4	0,210526316	-0,69298	0,244162	0,03363553
6	1	5	0,263157895	-0,69298	0,244162	0,01899605
6	1	6	0,315789474	-0,69298	0,244162	0,07162763
6	1	7	0,368421053	-0,69298	0,244162	0,12425921
6	1	8	0,421052632	-0,69298	0,244162	0,17689079
7	1	9	0,473684211	-0,066	0,47369	5,556E-06
7	1	10	0,526315789	-0,066	0,47369	0,05262602
7	1	11	0,578947368	-0,066	0,47369	0,1052576
7	1	12	0,631578947	-0,066	0,47369	0,15788918
8	1	13	0,684210526	0,560982	0,712595	0,02838449
8	1	14	0,736842105	0,560982	0,712595	0,02424709
8	1	15	0,789473684	0,560982	0,712595	0,07687867
9	1	16	0,842105263	1,187961	0,882576	0,04047043
9	1	17	0,894736842	1,187961	0,882576	0,01216115
10	1	18	0,947368421	1,814941	0,965234	0,01786509
10	1	19	1	1,814941	0,965234	0,03476649
media	7,105				max	0,17689079
dev. standard	1,595					
count	19					
	90%	95%	99%			
critical value	0,271	0,301	0,361			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
	conclusione (90%)		distribuzione normale			
	conclusione (95%)		distribuzione normale			
	conclusione (99%)		distribuzione normale			

Test di K-S: Italiano I quadrimestre (gruppo di controllo)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,045454545	-1,48624	0,068608	0,02315298
5	1	2	0,090909091	-1,48624	0,068608	0,02230157
5	1	3	0,136363636	-1,48624	0,068608	0,06775611
6	1	4	0,181818182	-0,62579	0,265728	0,0839094
6	1	5	0,227272727	-0,62579	0,265728	0,03845486
6	1	6	0,272727273	-0,62579	0,265728	0,00699969
6	1	7	0,318181818	-0,62579	0,265728	0,05245423
6	1	8	0,363636364	-0,62579	0,265728	0,09790878
6	1	9	0,409090909	-0,62579	0,265728	0,14336332
6	1	10	0,454545455	-0,62579	0,265728	0,18881787
7	1	11	0,5	0,23467	0,592767	0,0927675
7	1	12	0,545454545	0,23467	0,592767	0,04731295
7	1	13	0,590909091	0,23467	0,592767	0,00185841
7	1	14	0,636363636	0,23467	0,592767	0,04359614
7	1	15	0,681818182	0,23467	0,592767	0,08905068
7	1	16	0,727272727	0,23467	0,592767	0,13450523
7	1	17	0,772727273	0,23467	0,592767	0,17995977
8	1	18	0,818181818	1,095126	0,863269	0,04508744
8	1	19	0,863636364	1,095126	0,863269	0,00036711
8	1	20	0,909090909	1,095126	0,863269	0,04582165
9	1	21	0,954545455	1,955582	0,974743	0,02019733
9	1	22	1	1,955582	0,974743	0,02525721
media	6,727				max	0,18881787
dev. standard	1,162					
count	22					
	90%	95%	99%			
critical value	0,253	0,281	0,337			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
	conclusione (90%)		distribuzione normale			
	conclusione (95%)		distribuzione normale			
	conclusione (99%)		distribuzione normale			

Test di K-S: Italiano II quadrimestre (gruppo sperimentale)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,052631579	-1,59163	0,055734	0,00310205
6	1	2	0,105263158	-0,90434	0,182908	0,07764528
6	1	3	0,157894737	-0,90434	0,182908	0,0250137
6	1	4	0,210526316	-0,90434	0,182908	0,02761788
6	1	5	0,263157895	-0,90434	0,182908	0,08024946
6	1	6	0,315789474	-0,90434	0,182908	0,13288104
6	1	7	0,368421053	-0,90434	0,182908	0,18551262
7	1	8	0,421052632	-0,21704	0,414088	0,00696436
7	1	9	0,473684211	-0,21704	0,414088	0,05959594
7	1	10	0,526315789	-0,21704	0,414088	0,11222752
7	1	11	0,578947368	-0,21704	0,414088	0,1648591
8	1	12	0,631578947	0,470255	0,680914	0,04933467
8	1	13	0,684210526	0,470255	0,680914	0,00329691
8	1	14	0,736842105	0,470255	0,680914	0,05592849
8	1	15	0,789473684	0,470255	0,680914	0,10856007
9	1	16	0,842105263	1,157551	0,876476	0,03437109
9	1	17	0,894736842	1,157551	0,876476	0,01826049
10	1	18	0,947368421	1,844847	0,96747	0,02010168
10	1	19	1	1,844847	0,96747	0,0325299
media	7,316				max	0,18551262
dev. standard	1,455					
count	19					
	90%	95%	99%			
critical value	0,271	0,301	0,361			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
conclusione (90%)	distribuzione normale					
conclusione (95%)	distribuzione normale					
conclusione (99%)	distribuzione normale					

Test di K-S: Italiano II quadrimestre (gruppo di controllo)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,045454545	-1,35027	0,088465	0,04300996
5	1	2	0,090909091	-1,35027	0,088465	0,00244459
5	1	3	0,136363636	-1,35027	0,088465	0,04789913
6	1	4	0,181818182	-0,56854	0,284836	0,10301761
6	1	5	0,227272727	-0,56854	0,284836	0,05756306
6	1	6	0,272727273	-0,56854	0,284836	0,01210852
6	1	7	0,318181818	-0,56854	0,284836	0,03334603
6	1	8	0,363636364	-0,56854	0,284836	0,07880057
6	1	9	0,409090909	-0,56854	0,284836	0,12425512
6	1	10	0,454545455	-0,56854	0,284836	0,16970966
6	1	11	0,5	-0,56854	0,284836	0,21516421
7	1	12	0,545454545	0,213201	0,584415	0,03896025
7	1	13	0,590909091	0,213201	0,584415	0,0064943
7	1	14	0,636363636	0,213201	0,584415	0,05194884
7	1	15	0,681818182	0,213201	0,584415	0,09740339
7	1	16	0,727272727	0,213201	0,584415	0,14285793
7	1	17	0,772727273	0,213201	0,584415	0,18831248
8	1	18	0,818181818	0,994937	0,840116	0,02193465
8	1	19	0,863636364	0,994937	0,840116	0,0235199
8	1	20	0,909090909	0,994937	0,840116	0,06897444
9	1	21	0,954545455	1,776673	0,962189	0,00764349
10	1	22	1	2,558409	0,994742	0,00525762
5	1	1	0,045454545	-1,35027	0,088465	0,04300996
5	1	2	0,090909091	-1,35027	0,088465	0,00244459
5	1	3	0,136363636	-1,35027	0,088465	0,04789913
media	6,727				max	0,21516421
dev. standard	1,279					
count	22					
	90%	95%	99%			
critical value	0,253	0,281	0,337			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
conclusione (90%)			distribuzione normale			
conclusione (95%)			distribuzione normale			
conclusione (99%)			distribuzione normale			

Test di K-S: Matematica I quadrimestre (gruppo sperimentale)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,052631579	-1,22767	0,109785	0,0571536
5	1	2	0,105263158	-1,22767	0,109785	0,00452202
5	1	3	0,157894737	-1,22767	0,109785	0,04810956
5	1	4	0,210526316	-1,22767	0,109785	0,10074114
6	1	5	0,263157895	-0,56122	0,287323	0,02416548
6	1	6	0,315789474	-0,56122	0,287323	0,0284661
6	1	7	0,368421053	-0,56122	0,287323	0,08109768
6	1	8	0,421052632	-0,56122	0,287323	0,13372926
6	1	9	0,473684211	-0,56122	0,287323	0,18636084
7	1	10	0,526315789	0,105229	0,541903	0,01558715
7	1	11	0,578947368	0,105229	0,541903	0,03704443
7	1	12	0,631578947	0,105229	0,541903	0,08967601
7	1	13	0,684210526	0,105229	0,541903	0,14230759
8	1	14	0,736842105	0,771679	0,779848	0,04300566
8	1	15	0,789473684	0,771679	0,779848	0,00962592
8	1	16	0,842105263	0,771679	0,779848	0,0622575
9	1	17	0,894736842	1,438129	0,924801	0,03006448
9	1	18	0,947368421	1,438129	0,924801	0,0225671
10	1	19	1	2,10458	0,982336	0,01766396
media	6,842				max	0,18636084
dev. standard	1,500					
count	19					
	90%	95%	99%			
valore critico	0,271	0,301	0,361			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
	conclusione (90%)		distribuzione normale			
	conclusione (95%)		distribuzione normale			
	conclusione (99%)		distribuzione normale			

Test di K-S: Matematica I quadrimestre (gruppo di controllo)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,045454545	-1,16267	0,122481	0,07702617
5	1	2	0,090909091	-1,16267	0,122481	0,03157162
5	1	3	0,136363636	-1,16267	0,122481	0,01388292
5	1	4	0,181818182	-1,16267	0,122481	0,05933747
5	1	5	0,227272727	-1,16267	0,122481	0,10479201
6	1	6	0,272727273	-0,43185	0,332925	0,0601977
6	1	7	0,318181818	-0,43185	0,332925	0,01474315
6	1	8	0,363636364	-0,43185	0,332925	0,03071139
6	1	9	0,409090909	-0,43185	0,332925	0,07616594
6	1	10	0,454545455	-0,43185	0,332925	0,12162048
6	1	11	0,5	-0,43185	0,332925	0,16707503
6	1	12	0,545454545	-0,43185	0,332925	0,21252957
7	1	13	0,590909091	0,298974	0,61752	0,02661079
7	1	14	0,636363636	0,298974	0,61752	0,01884375
7	1	15	0,681818182	0,298974	0,61752	0,0642983
7	1	16	0,727272727	0,298974	0,61752	0,10975284
7	1	17	0,772727273	0,298974	0,61752	0,15520739
8	1	18	0,818181818	1,029798	0,848448	0,03026571
8	1	19	0,863636364	1,029798	0,848448	0,01518884
8	1	20	0,909090909	1,029798	0,848448	0,06064338
9	1	21	0,954545455	1,760622	0,960849	0,00630334
10	1	22	1	2,491446	0,993639	0,00636121
media	6,591				max	0,21252957
dev. standard	1,368					
count	22					
	90%	95%	99%			
valore critico	0,253	0,281	0,337			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
	conclusione (90%)		distribuzione normale			
	conclusione (95%)		distribuzione normale			
	conclusione (99%)		distribuzione normale			

Test di K-S: Matematica II quadrimestre (gruppo sperimentale)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,052631579	-1,24548	0,106478	0,05384649
5	1	2	0,105263158	-1,24548	0,106478	0,00121491
5	1	3	0,157894737	-1,24548	0,106478	0,05141667
6	1	4	0,210526316	-0,54948	0,29134	0,08081326
6	1	5	0,263157895	-0,54948	0,29134	0,02818168
6	1	6	0,315789474	-0,54948	0,29134	0,0244499
6	1	7	0,368421053	-0,54948	0,29134	0,07708148
6	1	8	0,421052632	-0,54948	0,29134	0,12971306
6	1	9	0,473684211	-0,54948	0,29134	0,18234464
6	1	10	0,526315789	-0,54948	0,29134	0,23497621
7	1	11	0,578947368	0,146527	0,558247	0,02070013
7	1	12	0,631578947	0,146527	0,558247	0,07333171
7	1	13	0,684210526	0,146527	0,558247	0,12596329
7	1	14	0,736842105	0,146527	0,558247	0,17859487
8	1	15	0,789473684	0,842529	0,800254	0,0107804
8	1	16	0,842105263	0,842529	0,800254	0,04185118
9	1	17	0,894736842	1,538531	0,938041	0,0433038
9	1	18	0,947368421	1,538531	0,938041	0,00932778
10	1	19	1	2,234534	0,987276	0,01272398
media	6,789				max	0,23497621
dev. standard	1,437					
count	19					
	90%	95%	99%			
valore critico	0,271	0,301	0,361			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
conclusione (90%)	distribuzione normale					
conclusione (95%)	distribuzione normale					
conclusione (99%)	distribuzione normale					

Test di K-S: Matematica II quadrimestre (gruppo di controllo)						
x	frequenze assolute	frequenze cumulate	frequenze relative cumulate	Z score	f(x)	differenze
5	1	1	0,045454545	-1,24588	0,106405	0,0609501
5	1	2	0,090909091	-1,24588	0,106405	0,01549555
5	1	3	0,136363636	-1,24588	0,106405	0,02995899
5	1	4	0,181818182	-1,24588	0,106405	0,07541354
6	1	5	0,227272727	-0,52458	0,299938	0,07266484
6	1	6	0,272727273	-0,52458	0,299938	0,02721029
6	1	7	0,318181818	-0,52458	0,299938	0,01824425
6	1	8	0,363636364	-0,52458	0,299938	0,0636988
6	1	9	0,409090909	-0,52458	0,299938	0,10915335
6	1	10	0,454545455	-0,52458	0,299938	0,15460789
6	1	11	0,5	-0,52458	0,299938	0,20006244
7	1	12	0,545454545	0,196718	0,577976	0,03252116
7	1	13	0,590909091	0,196718	0,577976	0,01293338
7	1	14	0,636363636	0,196718	0,577976	0,05838793
7	1	15	0,681818182	0,196718	0,577976	0,10384248
7	1	16	0,727272727	0,196718	0,577976	0,14929702
7	1	17	0,772727273	0,196718	0,577976	0,19475157
8	1	18	0,818181818	0,918015	0,820695	0,00251272
8	1	19	0,863636364	0,918015	0,820695	0,04294183
9	1	20	0,909090909	1,639313	0,949426	0,04033502
9	1	21	0,954545455	1,639313	0,949426	0,00511952
10	1	22	1	2,36061	0,990878	0,00912244
5	1	1	0,045454545	-1,24588	0,106405	0,0609501
5	1	2	0,090909091	-1,24588	0,106405	0,01549555
5	1	3	0,136363636	-1,24588	0,106405	0,02995899
media	6,727				max	0,20006244
dev. standard	1,386					
count	22					
	90%	95%	99%			
critical value	0,253	0,281	0,337			
H ₀	distribuzione normale					
H ₁	distribuzione non normale					
	conclusione (90%)		distribuzione normale			
	conclusione (95%)		distribuzione normale			
	conclusione (99%)		distribuzione normale			

Test sulla differenza fra medie (statistica test: *t di student*)

Dati statistici				Risultati dei test sulle differenze tra medie					
Italiano I quadrimestre (gruppo sperimentale)		Italiano I quadrimestre (gruppo di controllo)		Confronto fra le medie nella prova di italiano I quadrimestre					
Voto	N° alunni	Voto	N° alunni	Statistica test: t di student bidirezionale					
5	3	5	3	varianza mediata dei due campioni				1,901	
6	5	6	7	errore standard della differenza delle medie				0,432	
7	4	7	7	valore della statistica test				0,875	
8	3	8	3						
9	2	9	2				90%	95%	99%
10	2	10	0	valore critico della statistica test			1,68 5	2,02 3	2,708
Totale alunni	19	Totale alunni	22						
				H ₀	differenza delle medie non significativa				
media	7,105	media	6,727	H ₁	differenza delle medie significativa				
dev. standard	1,595	dev. standard	1,162						
				conclusione (90%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (95%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (99%)		differenza delle medie non significativa			

Dati statistici				Risultati dei test sulle differenze tra medie					
Matematica I quadrimestre (gruppo sperimentale)		Matematica I quadrimestre (gruppo di controllo)		Confronto fra le medie nella prova di matematica I quadrimestre					
Voto	N° alunni	Voto	N° alunni	Statistica test: t di student bidirezionale					
5	4	5	5	varianza mediata dei due campioni				2,047	
6	5	6	7	errore standard della differenza delle medie				0,448	
7	4	7	5	valore della statistica test				0,561	
8	3	8	3						
9	2	9	1				90%	95%	99%
10	1	10	1	valore critico della statistica test			1,68 5	2,02 3	2,708
Totale alunni	19	Totale alunni	22						
				H ₀	differenza delle medie non significativa				
media	6,842	media	6,591	H ₁	differenza delle medie significativa				
dev. standard	1,500	dev. standard	1,368						
				conclusione (90%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (95%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (99%)		differenza delle medie non significativa			

Dati statistici				Risultati dei test sulle differenze tra medie		
Italiano II quadrimestre (gruppo sperimentale)		Italiano II quadrimestre (gruppo di controllo)		Confronto fra le medie nella prova di italiano I quadrimestre		
Voto	N° alunni	Voto	N° alunni	Statistica test: t di student bidirezionale		
5	1	5	3	varianza mediata dei due campioni		1,858
6	6	6	8	errore standard della differenza delle medie		0,427
7	4	7	6	valore della statistica test		1,379
8	4	8	3			
9	2	9	1		90%	95%
10	2	10	1	valore critico della statistica test	1,68 5	2,02 3
Totale alunni	19	Totale alunni	22			99%
				H ₀	differenza delle medie non significativa	
media	7,316	media	6,727	H ₁	differenza delle medie significativa	
dev. standard	1,455	dev. standard	1,279			
				conclusione (90%)	differenza delle medie non significativa	
				conclusione (95%)	differenza delle medie non significativa	
				conclusione (99%)	differenza delle medie non significativa	

Dati statistici				Risultati dei test sulle differenze tra medie		
Matematica II quadrimestre (gruppo sperimentale)		Matematica II quadrimestre (gruppo di controllo)		Confronto fra le medie nella prova di matematica I quadrimestre		
Voto	N° alunni	Voto	N° alunni	Statistica test: t di student bidirezionale		
5	3	5	4	varianza mediata dei due campioni		1,988
6	7	6	7	errore standard della differenza delle medie		0,442
7	4	7	6	valore della statistica test		0,141
8	2	8	2			
9	2	9	2		90%	95%
10	1	10	1	valore critico della statistica test	1,68 5	2,02 3
Totale alunni	19	Totale alunni	22			99%
				H ₀	differenza delle medie non significativa	
media	6,789	media	6,727	H ₁	differenza delle medie significativa	
dev. standard	1,437	dev. standard	1,386			
				conclusione (90%)	differenza delle medie non significativa	
				conclusione (95%)	differenza delle medie non significativa	
				conclusione (99%)	differenza delle medie non significativa	

In queste ultime due tabelle vengono riportati i test relativi al confronto nello stesso gruppo sperimentale fra la media riportata nel primo quadrimestre e quella riportata nel secondo quadrimestre sempre relativamente alle due materie italiano e matematica.

Dati statistici				Risultati dei test sulle differenze tra medie					
Italiano I quadrimestre (gruppo sperimentale)		Italiano II quadrimestre (gruppo sperimentale)		Confronto fra le medie nella prova di italiano I e II quadrimestre					
Voto	N° alunni	Voto	N° alunni	Statistica test: t di student bidirezionale					
5	3	5	1	varianza mediata dei due campioni					2,330
6	5	6	6	errore standard della differenza delle medie					0,495
7	4	7	4	valore della statistica test					0,425
8	3	8	4						
9	2	9	2				90%	95%	99%
10	2	10	2	valore critico della statistica test			1,688	2,028	2,719
Totale alunni	19	Totale alunni	19						
				H ₀	differenza delle medie non significativa				
media	7,105	media	7,316	H ₁	differenza delle medie significativa				
dev. standard	1,595	dev. standard	1,455						
				conclusione (90%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (95%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (99%)		differenza delle medie non significativa			

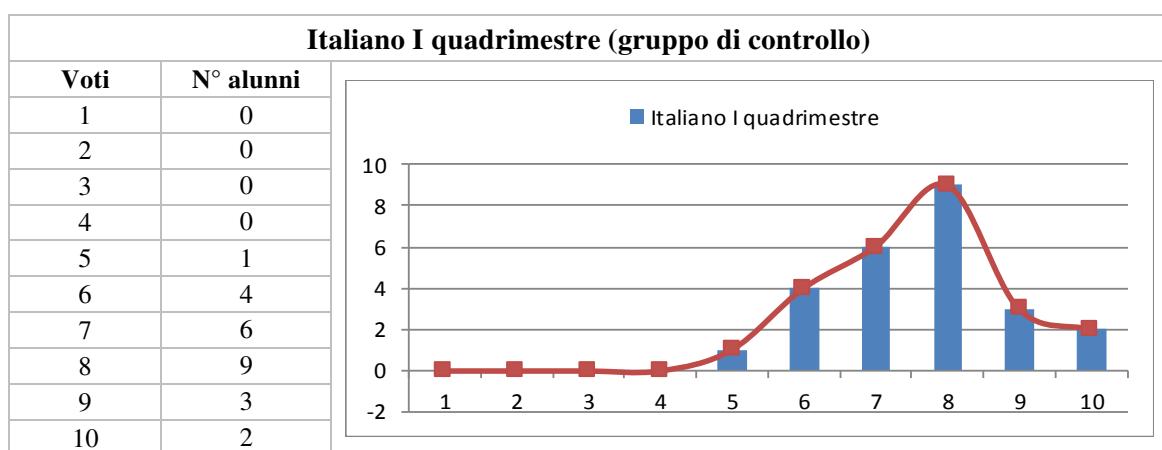
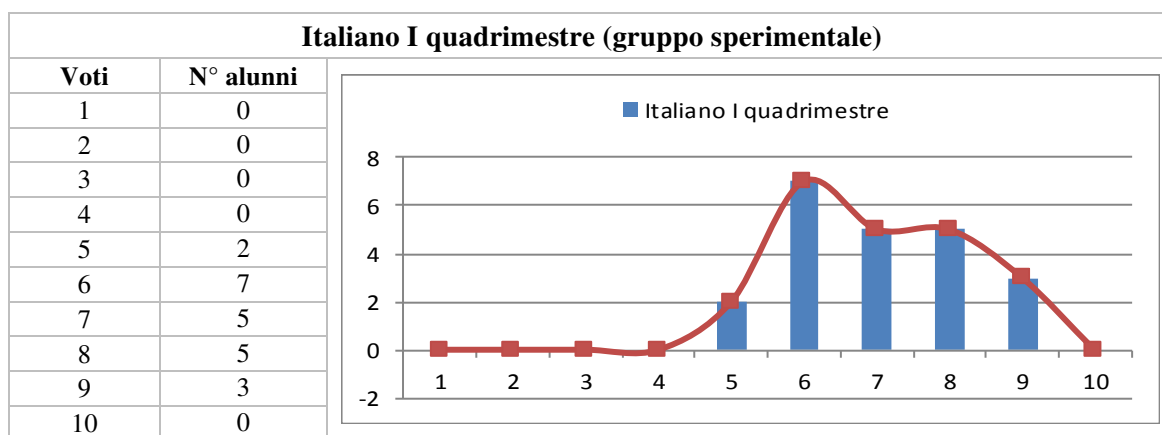
Dati statistici				Risultati dei test sulle differenze tra medie					
Matematica I quadrimestre (gruppo sperimentale)		Matematica II quadrimestre (gruppo sperimentale)		Confronto fra le medie nella prova di matematica I e II quadrimestre					
Voto	N° alunni	Voto	N° alunni	Statistica test: t di student bidirezionale					
5	5	5	3	varianza mediata dei due campioni					2,158
6	5	6	7	errore standard della differenza delle medie					0,477
7	6	7	4	valore della statistica test					-0,110
8	3	8	2						
9	2	9	2				90%	95%	99%
10	1	10	1	valore critico della statistica test $t_{\alpha/2, n-2}$			1,68 8	2,02 8	2,719
Totale alunni	22	Totale alunni	19						
				H ₀	differenza delle medie non significativa				
media	6,773	media	6,789	H ₁	differenza delle medie significativa				
dev. standard	1,445	dev. standard	1,437						
				conclusione (90%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (95%)		differenza delle medie non significativa			
				conclusione (99%)		differenza delle medie non significativa			

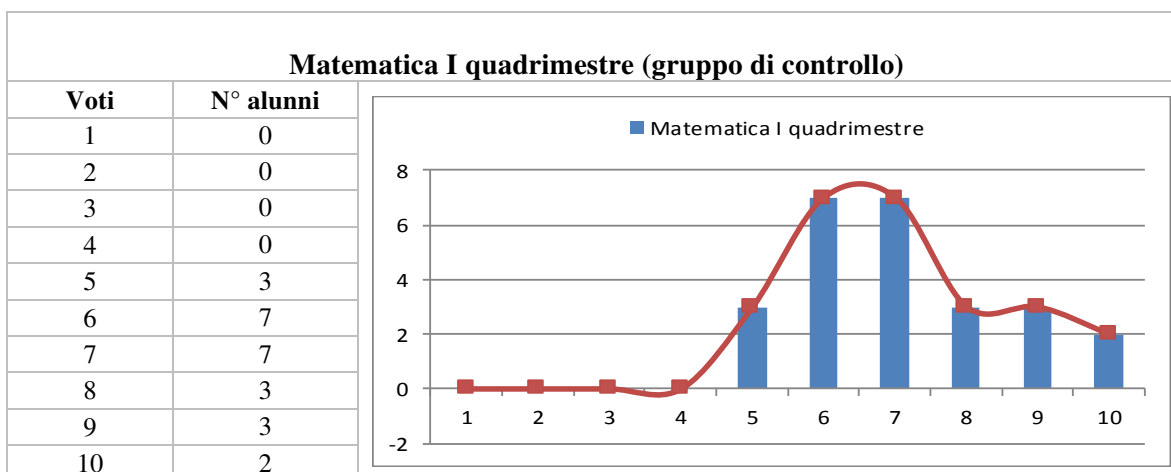
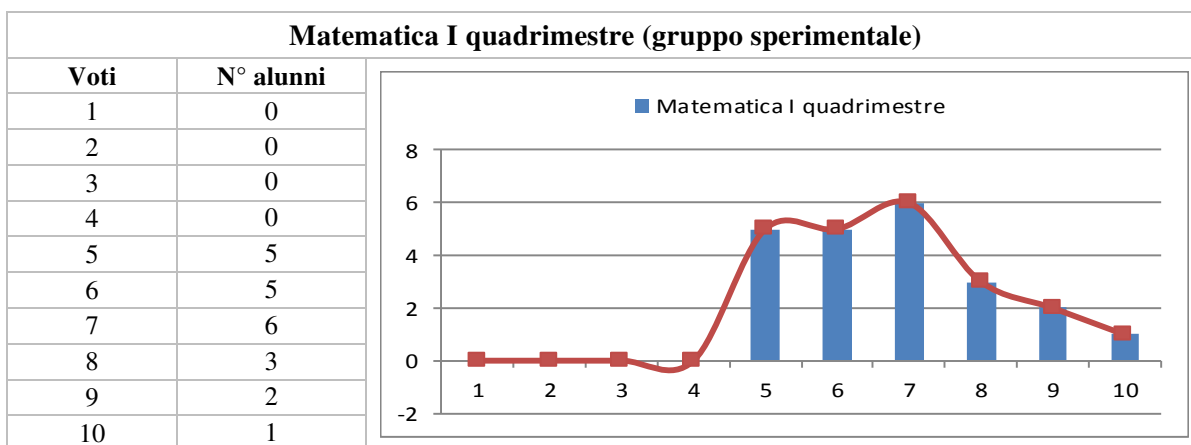
APPENDICE B

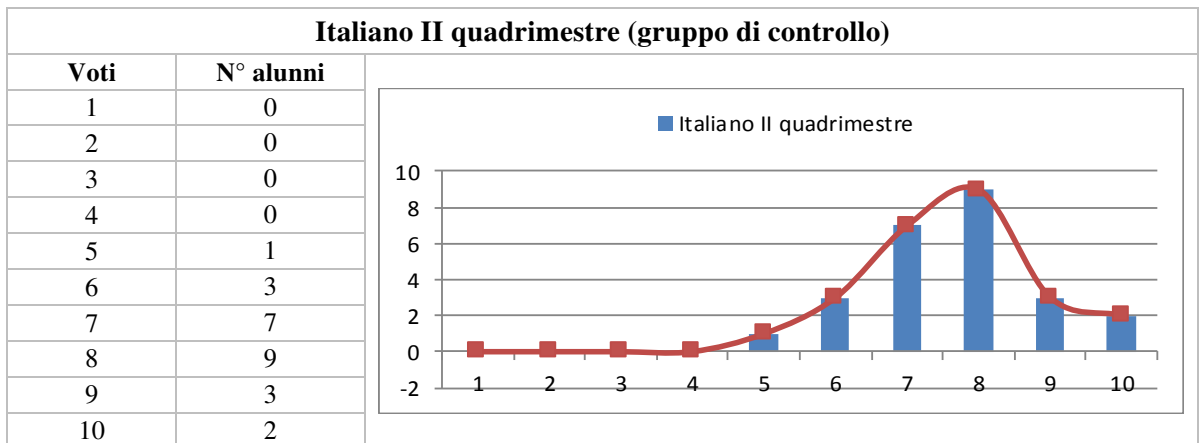
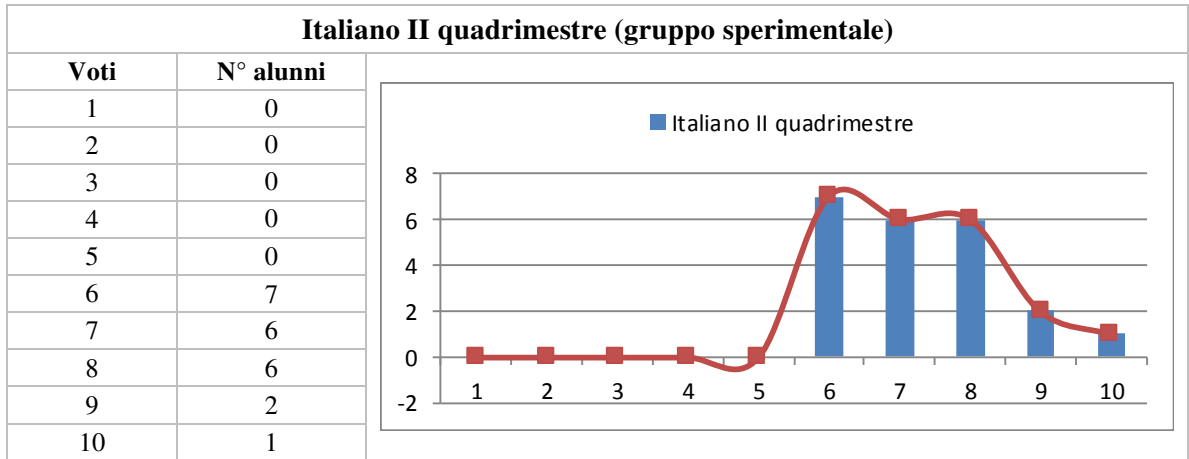
Grafici delle distribuzioni dei voti

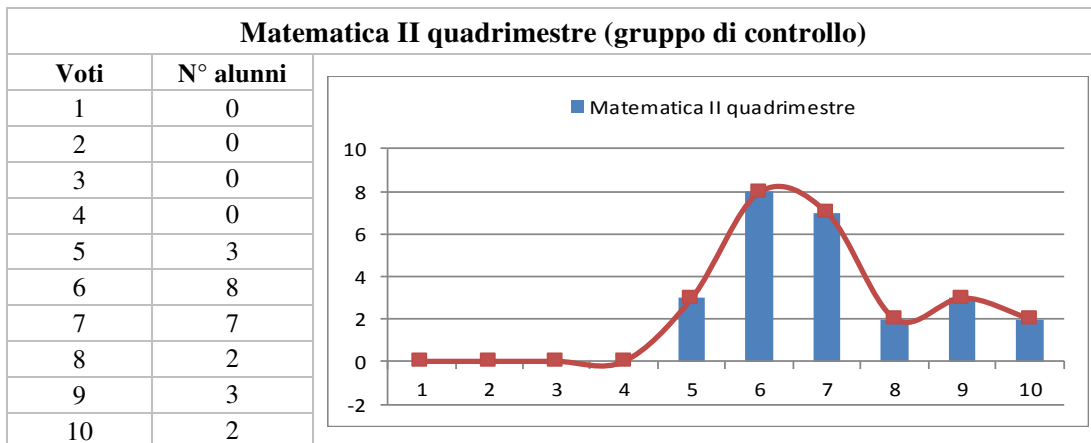
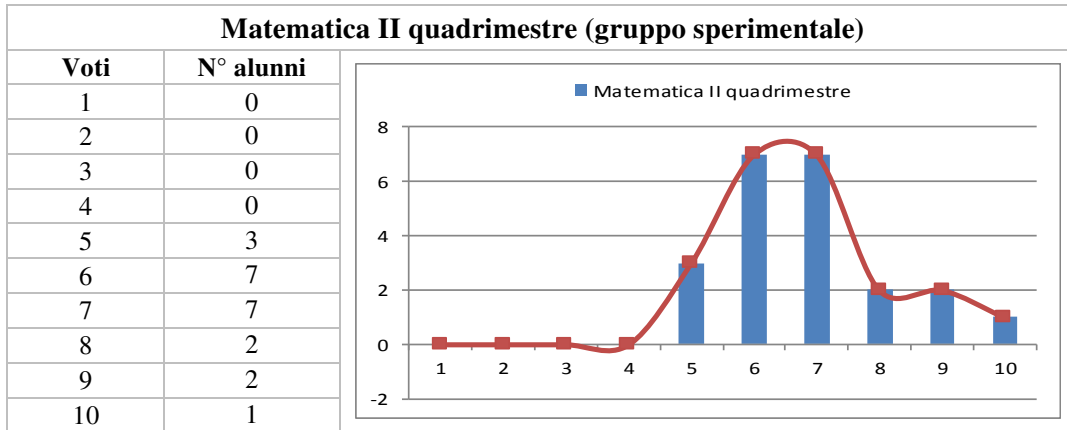
In questa appendice sono riportati i grafici delle diverse distribuzioni dei voti nel Secondo e Terzo istituto comprensivo, per ogni gruppo (sperimentale e di controllo), per ogni quadrimestre e per le discipline coinvolte (italiano e matematica).

Grafici del secondo istituto

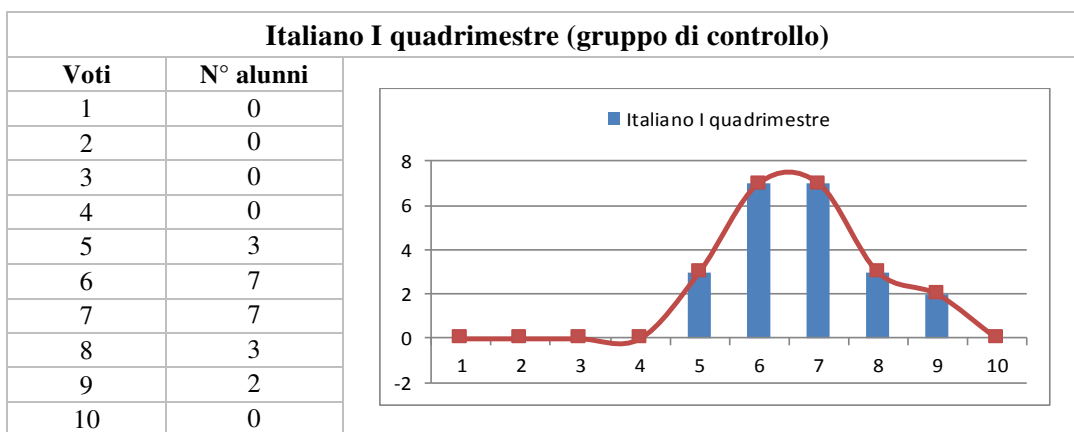
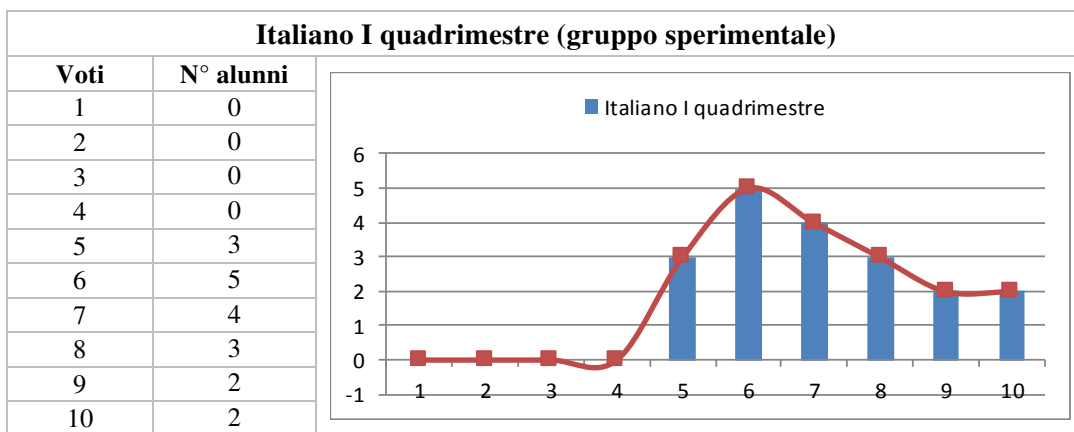


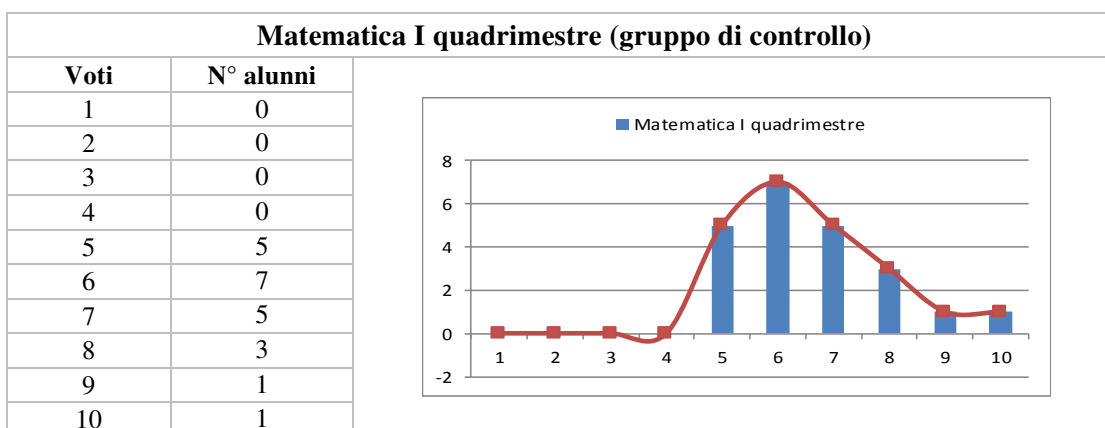
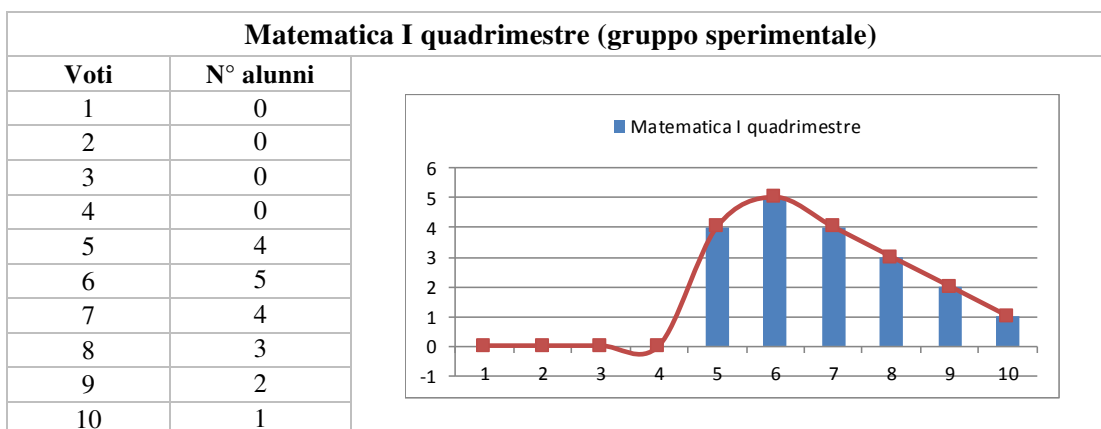


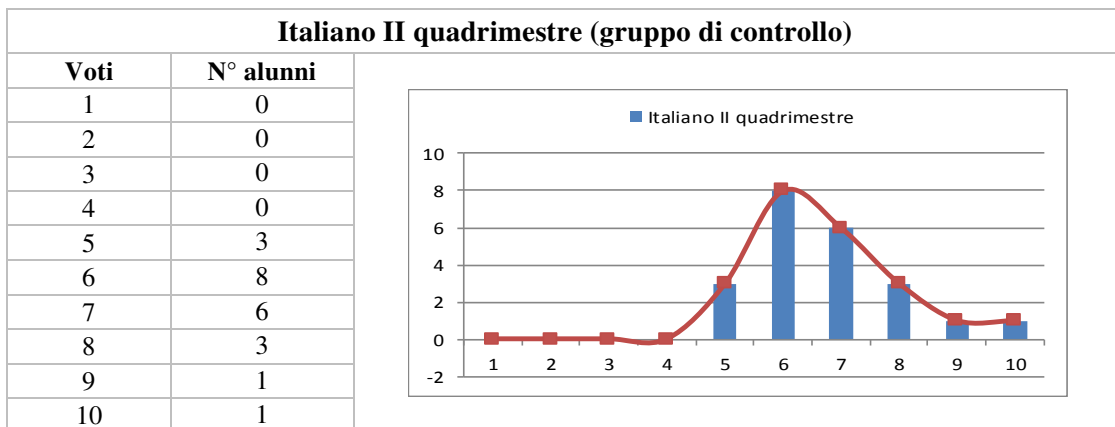
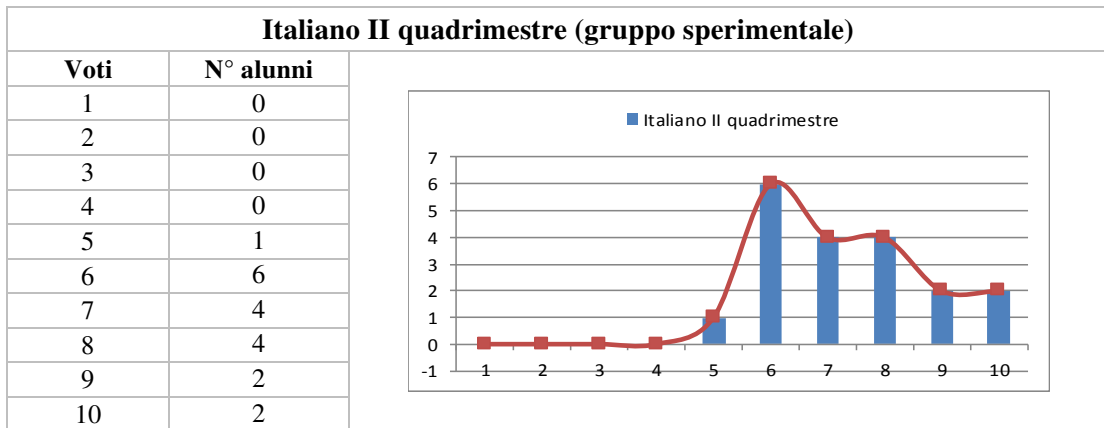


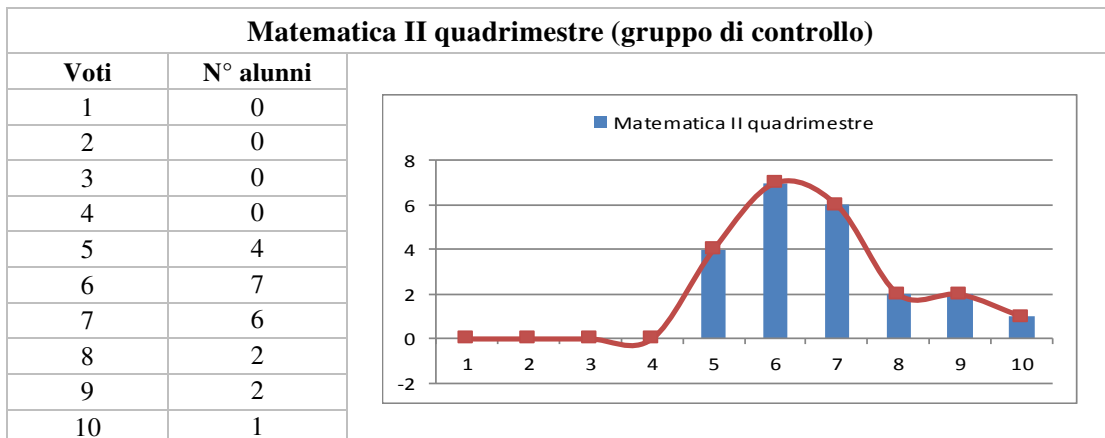
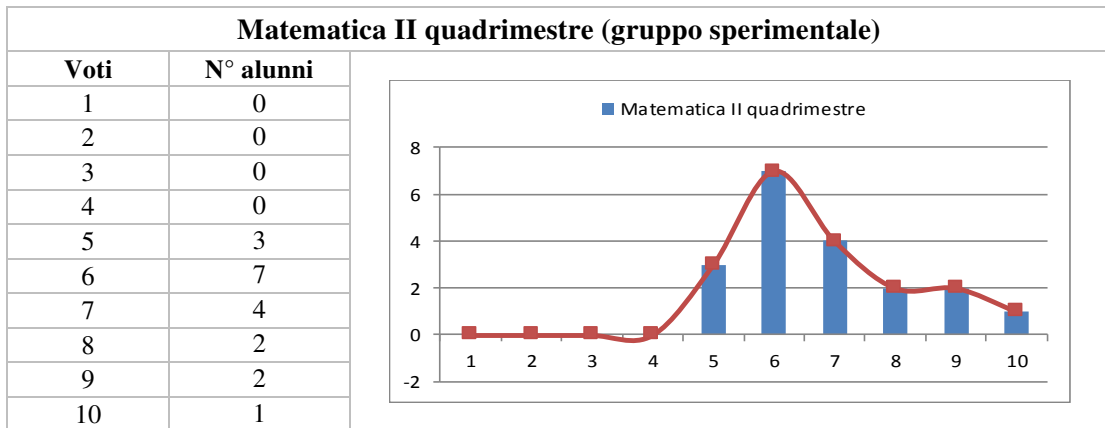


Grafici del terzo istituto









ALLEGATO 1

Questionario 1 – Docenti

La struttura del questionario è divisa in tre DIMENSIONI e ciascuna Dimensione in due SEZIONI.

Dimensione A: Creare culture inclusive.

Sezione A.1 Costruire Comunità; Sezione
A.2 Affermare valori inclusivi. Dimensione

B: Produrre politiche inclusive.

Sezione B.1 Sviluppare la scuola per tutti; Sezione
B.2 Organizzare il sostegno alla diversità. Dimensione

C: Sviluppare pratiche inclusive.

Sezione C.1 Coordinare l'apprendimento;
C.2 Costruire il curriculum per tutti

Dati anagrafici

Selezionare la casella relativa al proprio ruolo nella scuola

Insegnante

Insegnante di sostegno

Genere

Femmina

Maschio

Età

Contratto di lavoro

Tempo indeterminato

Tempo determinato

Grado di scuola

Infanzia

Primaria

Secondaria I grado

Indicare il nome della scuola

"Questa affermazione descrive la mia scuola..."

Dimensione A: Creare culture inclusive - Sezione A.1: Costruire comunità

Selezionare la risposta corrispondente alla propria opinione

1. Ciascuno è benvenuto

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

2. Gli insegnanti collaborano tra loro

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

3. Gli alunni si aiutano l'un l'altro

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

4. Insegnanti e alunni si trattano con rispetto

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

5. C'è collaborazione tra insegnanti e famiglie

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

6. Gli insegnanti e il Consiglio di Istituto collaborano positivamente

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

7. Tutte le comunità locali sono coinvolte nell'attività della scuola

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

DIMENSIONE A: Creare culture inclusive - Sezione A.2: Affermare valori inclusivi

1. Gruppo insegnante, Consiglio di istituto, alunni e famiglie condividono una filosofia inclusiva.

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

2. Gli alunni sono valorizzati in modo uguale.

Sempre

Spesso

Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

3. Il gruppo insegnante cerca di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica.

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

4. La scuola si sforza di ridurre ogni forma di discriminazione

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive - Sezione B.1 Sviluppare la scuola per tutti

1. I nuovi insegnanti vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

2. La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale

Sempre
Spesso
Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

3. La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

4. Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

5. La scuola organizza i gruppi-classe in modo che tutti gli alunni vengano valorizzati

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive -B.2 Organizzare il sostegno alla diversità

1. Tutte le forme di sostegno sono coordinate

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

2. Le attività di formazione aiutano gli insegnanti ad affrontare le diversità degli alunni

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

3. Le politiche rivolte ai Bisogni Educativi Speciali sono inclusive

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

4. Viene utilizzata la normativa sull'individualizzazione per ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

5. Le pratiche disciplinari che portano all'esclusione dalle attività vengono ridotte

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

6. Gli ostacoli alla frequenza sono ridotti

Sempre

Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

7. Il bullismo viene contrastato

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive C.1 Coordinare l'apprendimento

1. L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

2. Le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

3. Gli alunni apprendono in modo cooperativo

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente

Mai
Altro:

4. La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

5. La disciplina in classe è improntata al mutuo rispetto

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

6. Gli insegnanti collaborano nella progettazione, insegnamento e valutazione.

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

7. Gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive.2 Costruire il curriculum per tutti

1. Le differenze tra gli alunni vengono utilizzate come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

2. Le competenze degli insegnanti sono utilizzate al meglio

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

3. Gli insegnanti sviluppano delle risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

4. Le risorse della comunità sono conosciute e utilizzate

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

Tre cose che mi piacciono della mia scuola

Tre cose che vorrei cambiare nella mia scuola

Questionario 2 - Studenti

Femmina

Maschio

1. Mi piacciono i miei insegnanti

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

2. Durante le lezioni lavoro spesso in coppia o in piccoli gruppi

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

3. Seguo con piacere la maggior parte delle lezioni

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

4. Quando incontro difficoltà chiedo aiuto all'insegnante.

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

5. Quando sono in difficoltà posso contare sull'aiuto dei compagni

Sempre

Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

6. Avere un insegnante di sostegno in alcune lezioni mi aiuta a svolgere il mio lavoro

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

7. A lezione gli insegnanti ascoltano con interesse le mie idee

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

8. Il mio lavoro e quelli dei miei compagni sono esposti sulle pareti dell'aula

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

9. Il personale della scuola è amichevole

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

10. Penso che gli insegnanti si comportino con equità

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

11. I docenti spiegano chiaramente come svolgere i compiti assegnati

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

12. Per lo più sto volentieri a scuola

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

13. La mia famiglia pensa che questa sia una buona scuola

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

14. Credo sia bene che ci siano alunni con differenti culture

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

15. Le persone con disabilità vengono trattate con rispetto in questa scuola

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

16. Ogni alunno della comunità locale è benvenuto in questa scuola

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

17. La scuola prende le giuste decisioni quando gli alunni si comportano male

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

18. A scuola ho molti buoni amici

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

19. Temo di poter subire atti di bullismo

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente

Mai
Altro:

20. Se qualcuno mi aggredisse lo direi all'insegnante

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

Tre cose che mi piacciono della mia scuola

Tre cose che vorrei cambiare nella mia scuola

Questionario 3 - Genitori

Genitore

Tutore

1. Questa scuola è stata la mia prima scelta per mio figlio

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

2. Mio figlio voleva frequentare questa scuola

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

3. Le informazioni ricevute al tempo dell'iscrizione erano eccellenti

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

4. Il sito della scuola viene sempre aggiornato con le necessarie comunicazioni

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

5. La scuola mi tiene ben informato sui progressi di mio figlio

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

6. Il personale della scuola è amichevole nei miei confronti e con gli altri genitori

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

7. Quando sono preoccupato per i progressi di mio figlio so chi contattare

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

8. La scuola fornisce chiare indicazioni su come aiutare mio figlio nei compiti a casa

Sempre
Spesso
Qualche volta
Raramente
Mai
Altro:

9. Mio figlio frequenta volentieri questa scuola

Sempre
Spesso
Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

10. Tutti i ragazzi della comunità locale sono i benvenuti nella scuola

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

11. Tutte le famiglie vengono tenute in pari considerazione, indipendentemente dalla loro cultura o collocazione sociale

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

12. Il bullismo è un problema presente nella scuola

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

13. Credo che docenti e dirigente prendano le decisioni giuste nel caso si verificano infrazioni disciplinari

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

14. La scuola interpella i genitori prima che vengano attivati dei cambiamenti

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

15. Il personale di questa scuola incoraggia tutti gli alunni a dare il meglio di sé

Sempre

Spesso

Qualche volta

Raramente

Mai

Altro:

ALLEGATO 2

Intervista ai dirigenti e collaboratori

- 1 - Com'è organizzata la sua scuola?*
- 2 - Quali sono le relazioni tra gli organismi scolastici?*
- 3 - Quali sono le linee di indirizzo che guidano la costruzione del PTOF dell'Istituto?*
- 4 - Di quali figure e collaborazioni si avvale per costruire il PTOF, ovvero c'è una commissione preposta o solo una figura strumentale?*
- 5 - In che modo la scuola costruisce il proprio curriculum? Trattandosi di Istituto Comprensivo, c'è una effettiva integrazione dei vari ordini di scuola nella costruzione del curriculum?*
- 6 - In merito all'inclusione, c'è una funzione strumentale dedicata?*
- 7 - Con quale frequenza si riuniscono il GLHO (Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione dei singoli alunni con disabilità) e il GLI (Gruppi di Lavoro per l'Inclusione)?*
- 8 - Quale tipo di utenza frequenta la scuola?*
- 9 - Ci sono problemi aperti e non risolti con le famiglie, con i docenti e tra i docenti?*
- 10 - La scuola è investita in modo rilevante da fenomeni, separatezza, dispersione, calo dei rendimenti?*
- 11 - Che iniziative o attività sono state predisposte per favorire la partecipazione attiva dei genitori?*
- 12 - Ci sono i problemi strutturali e infrastrutturali che la scuola non ha ancora risolto?*

