

TRAIETTORIE INCLUSIVE

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

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

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

La collana presenta due tipologie di testi. Gli “*Approfondimenti*” permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale.

I “*Quaderni Operativi*”, invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.

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



DIREZIONE

Catia Giaconi (Università di Macerata),
Pier Giuseppe Rossi (Università di Macerata),
Simone Aparecida Capellini (Università San Paolo Brasile).

COMITATO SCIENTIFICO

Paola Aiello (Università di Salerno)
Fabio Bocci (Università Roma3)
Stefano Bonometti (Università di Campobasso)
Elena Bortolotti (Università di Trieste)
Roberta Caldin (Università di Bologna)
Aldo Caldarelli (Università Niccolò Cusano)
Lucio Cottini (Università di Udine)
Ilaria D'Angelo (Università di Macerata)
Noemi Del Bianco (Università di Macerata)
Filippo Dettori (Università di Sassari)
Laura Fedeli (Università di Macerata)
Pasquale Moliterni (Università di Roma-Foro Italico)
Annalisa Morganti (Università di Perugia)
Liliana Passerino (Università Porto Alegre, Brasile)
Salvatore Patera (Università degli Studi Internazionali di Roma)
Valentina Pennazio (Università di Macerata)
Loredana Perla (Università di Bari)
Maria Beatriz Rodrigues (Università Porto Alegre, Brasile)
Francesco Paolo Romeo (Università e-Campus)
Maurizio Sibilio (Università di Salerno)
Arianna Taddei (Università di Macerata)
Andrea Traverso (Università di Genova)

© FrancoAngeli 2023 isbn 9788835153658. Tutti i diritti riservati.





STRATEGIE DIDATTICHE PER LA PROMOZIONE DI CONTESTI INCLUSIVI

UN'INDAGINE DELLA SIPeS



TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli
OPEN ACCESS

© FrancoAngeli 2023 isbn 9788835153658. Tutti i diritti riservati.

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

Isbn digitale: 9788835153658

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

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

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

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

© FrancoAngeli 2023 isbn 9788835153658. Tutti i diritti riservati.

Indice

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

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

4. Presentazione dei risultati: un quadro d'insieme

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

1. Caratteristiche socioprofessionali dei partecipanti

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

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

Tab. 1 - Caratteristiche demografiche e professionali

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

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

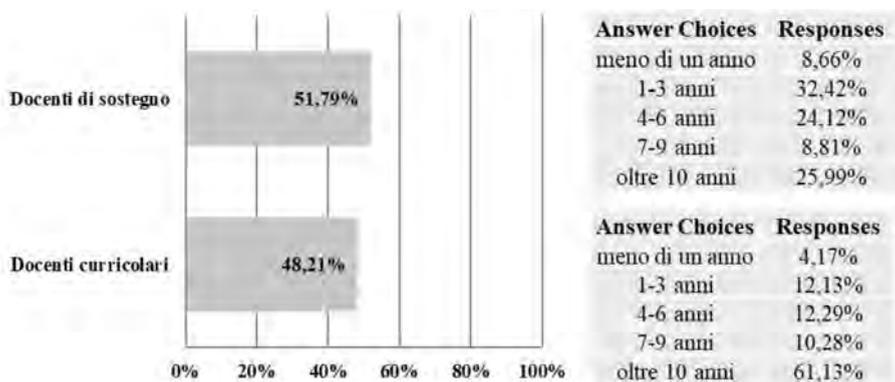
** Ricercatore senior di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università del Salento.

Tab. 2 - Provenienza geografica



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

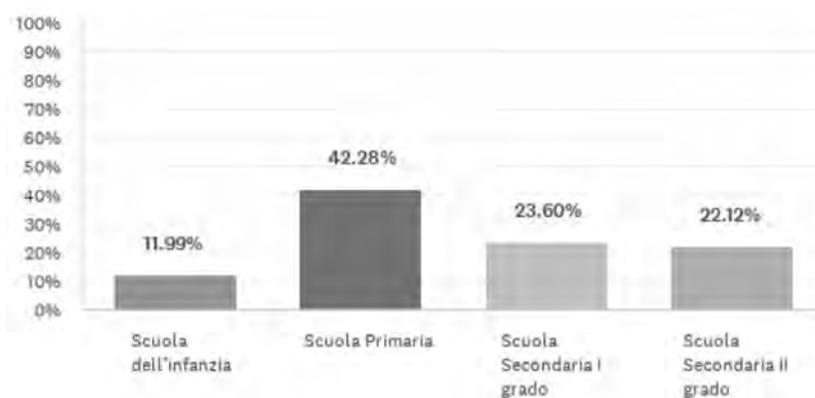
Graf. 1 - Ruolo professionale e anni di servizio



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

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

Graf. 2 - Ciclo d'istruzione di afferenza



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

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

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

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

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

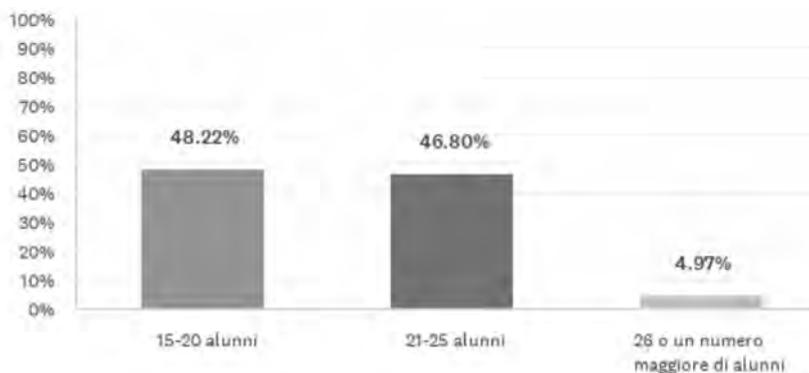
Graf. 3 - Formazione e aggiornamento sui temi dell'inclusione e della disabilità



2. Caratteristiche dei contesti classe

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

Graf. 4 - Composizione delle classi

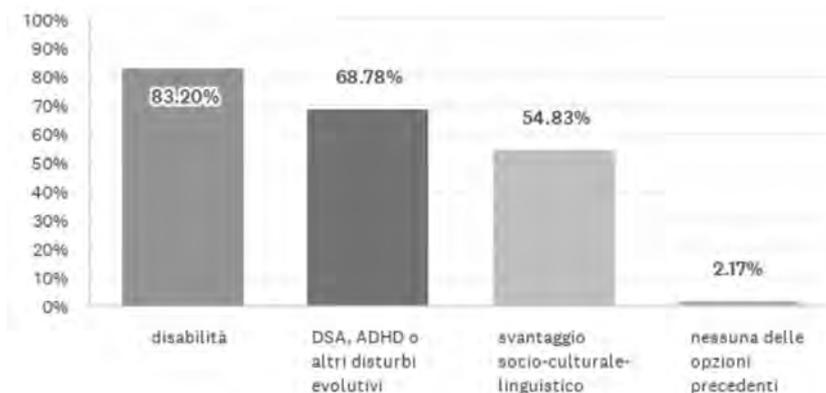


La ridotta numerosità degli alunni per classe, che sembra sconfiggere il fenomeno delle classi “pollaio”, è un dato che va posto in dialogo con il successivo focus offerto dall’indagine, ossia con l’affondo relativo alla presenza degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) nei contesti classe osservati.

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

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

Graf. 5 - Presenza di BES in classe



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

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

Tab. 4 - Composizione classi e presenza di eventuali BES

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

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

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

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

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

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

3. Le strategie didattiche maggiormente note e impiegate

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

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

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

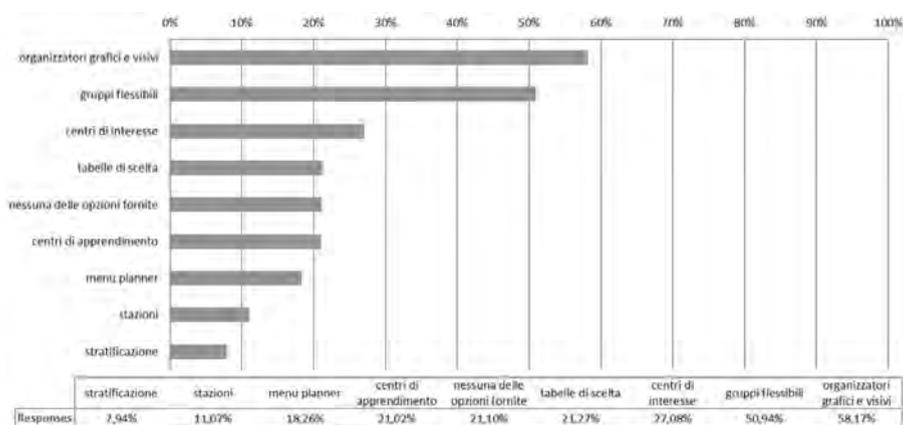
Tenendo a mente questa premessa, si procede ora con l'analisi delle cinque sezioni dedicate alle strategie ritenute note e maggiormente adoperate.

3.1. Sezione 1

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

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

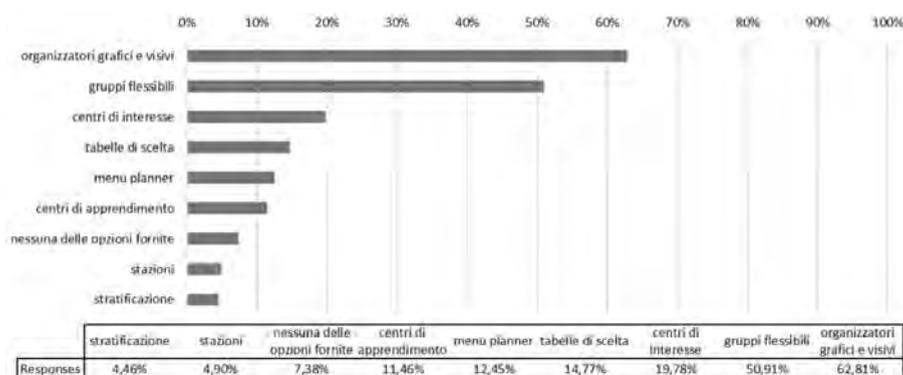
Graf. 6 - Strategie didattiche note (sezione 1)



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

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

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



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

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

3.2. Sezione 2

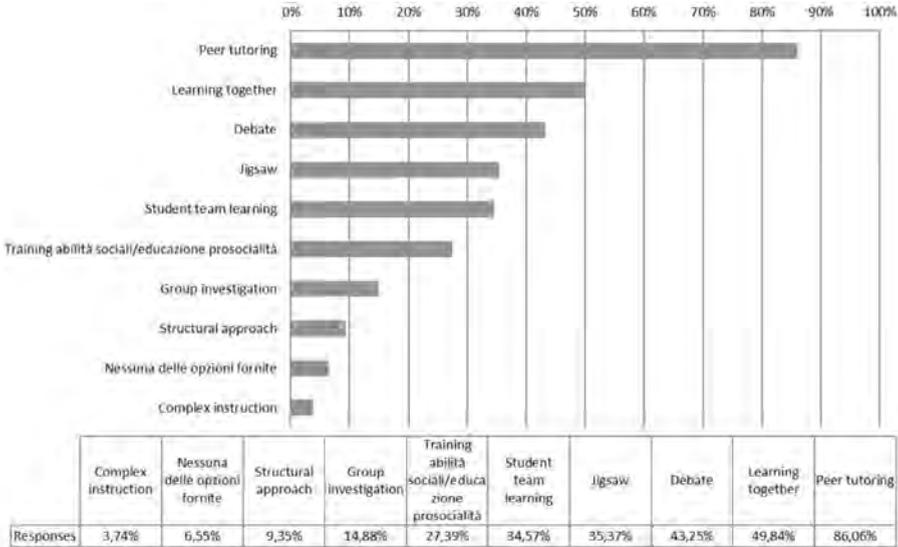
L'analisi della sezione 2, come quella precedente, evidenzia nei risultati una considerevole specularità tra le strategie didattiche indicate come note e quelle poi scelte come maggiormente presenti a scuola. A dominare questa sezione, perlopiù orientata verso la didattica collaborativa, sono: il *Peer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

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

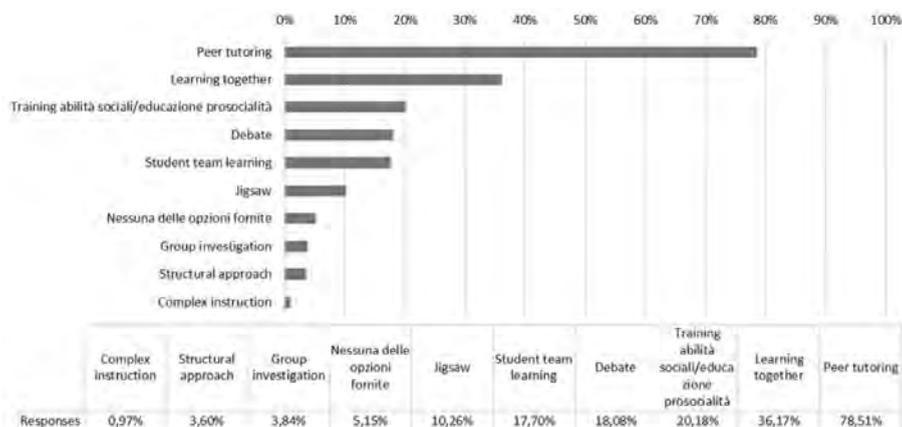
Seguono poi le strategie orientate a sviluppare la *prosocialità* (Roche, 2002) e quelle relative ad alcune tecniche e declinazioni di *Cooperative Learning*.

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

Graf. 8 - Strategie didattiche note (sezione 2)



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



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

Strategie didattiche note			Strategie didattiche più utilizzate		
Answer Choices	Responses		Answer Choices	Responses	
Peer tutoring	86,06%	1932	Peer tutoring	78,51%	1615
Learning together	49,84%	1119	Learning together	36,17%	744
Debate	43,25%	971	Training abilità sociali/educazione prosocialità	20,18%	415
Jigsaw	35,37%	794	Debate	18,08%	372
Student team learning	34,57%	775	Student team learning	17,70%	364
Training abilità sociali/educazione prosocialità	27,39%	615	Jigsaw	10,26%	211
Group investigation	14,88%	334	Nessuna delle opzioni fornite	5,15%	106
Structural approach	9,35%	210	Group investigation	3,84%	79
Nessuna delle opzioni fornite	6,55%	147	Structural approach	3,60%	74
Complex instruction	3,74%	84	Complex instruction	0,97%	20
	Answered	2245		Answered	2057
	Skipped	598		Skipped	786

3.3. Sezione 3

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

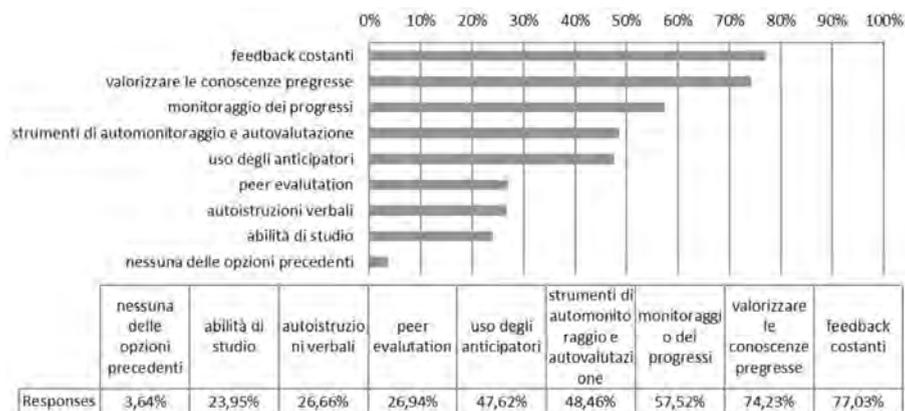
Nella sezione esaminata sono presenti frequenze percentuali decisamente elevate (grafico 10 e 11), che testimoniano una diffusa conoscenza

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

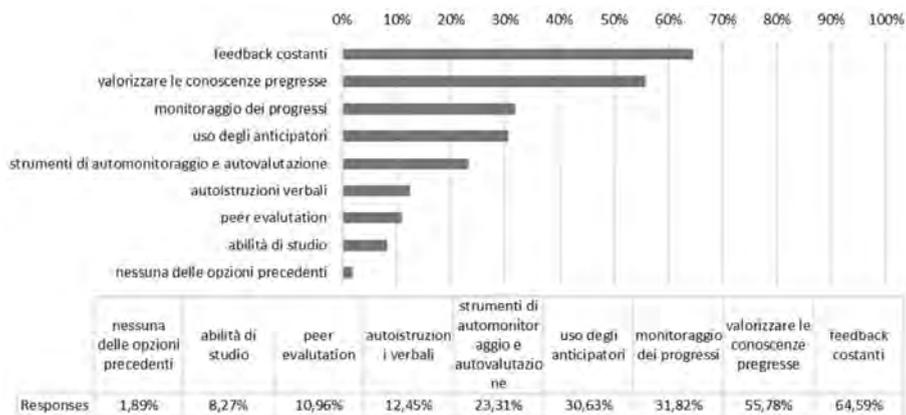
Tra quelle sottodimensionate, si segnalano, invece, le strategie relative alla *valutazione tra pari* (Topping, 1998; 2005) (26,94%), all'*autoistruzione* (Meichenbaum, 1977; Harris & Pressley, 1991; Hughes, 1992) (26,66%) e alle *abilità di studio* (Pressley *et al.*, 1997; Moè, Cornoldi & De Beni,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

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

Graf. 10 - Strategie didattiche note (sezione 3)



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



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

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

3.4. Sezione 4

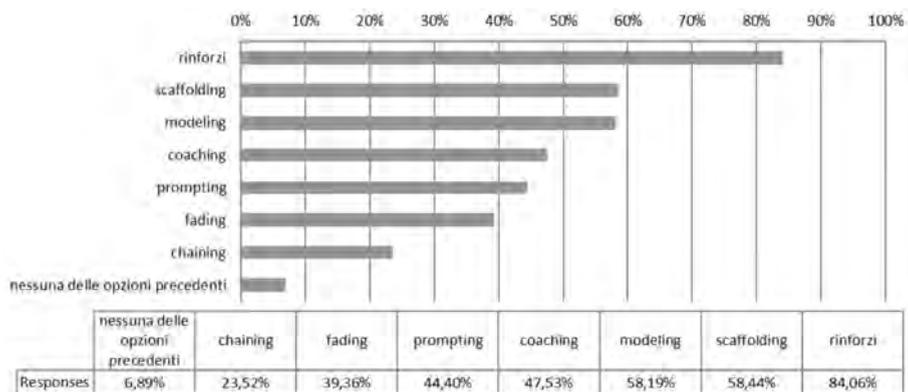
La sezione 4 è perlopiù animata da strategie finalizzate a favorire l'acquisizione e il consolidamento di competenze e abilità funzionali, con particolare riferimento alle capacità apprenditive, imitative, comunicative e socio-relazionali. Risaltano le strategie cognitivo-comportamentali, il *rinforzo*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

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

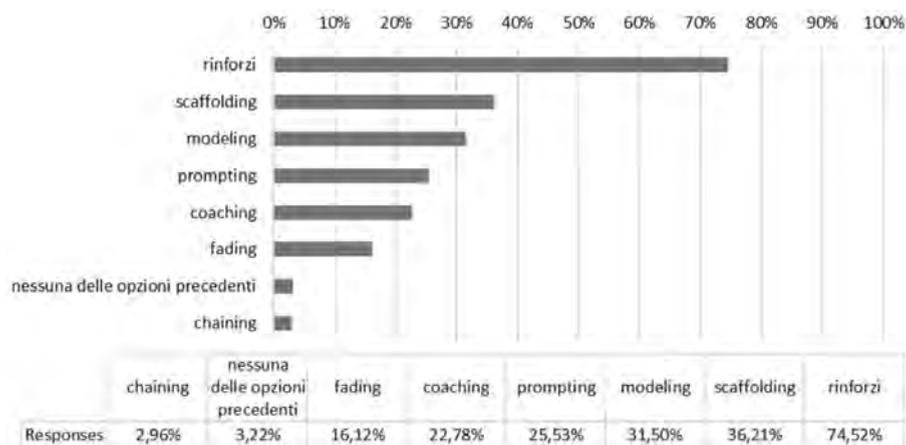
Questo aspetto va certamente messo in dialogo con la specificità delle dinamiche didattiche dell'approccio cognitivo-comportamentale: un lavoro altamente pianificato e focalizzato, che si occupa di semplificazioni e di riadattamento del materiale educativo, dell'aiuto didattico e comunicativo, della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

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

Graf. 12 - Strategie didattiche note (sezione 4)



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



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

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

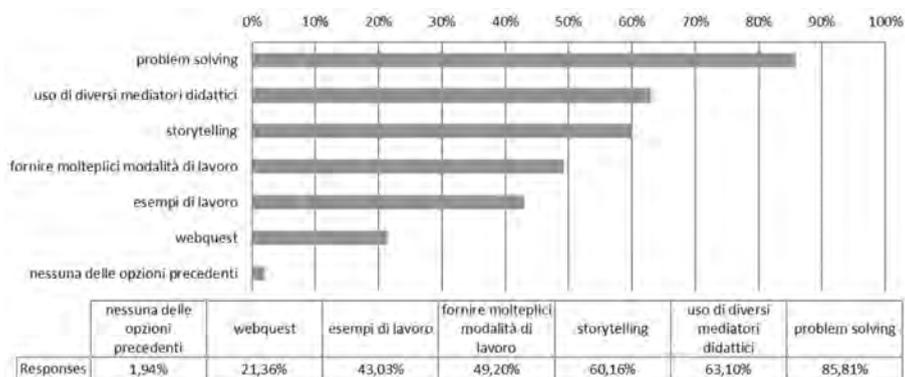
3.5. Sezione 5

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

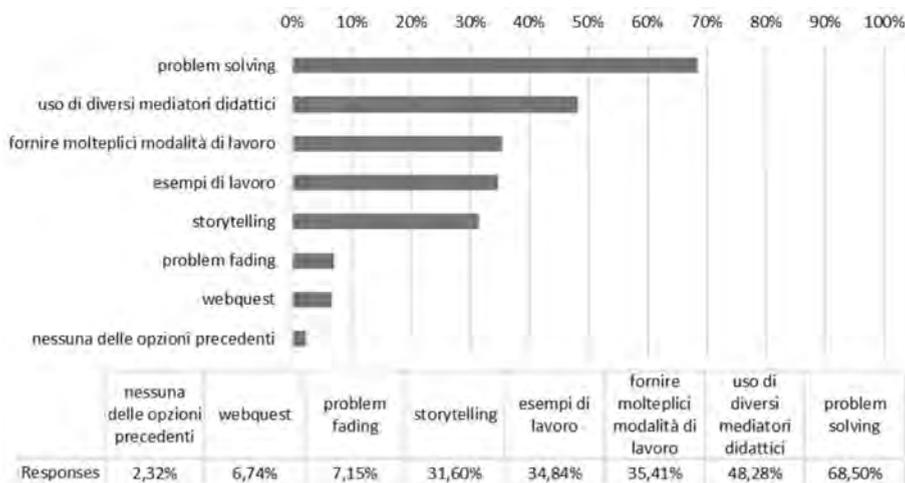
1995; 2001; March, 1998; Kurtulus & Ada, 2012), la strategia orientata alla ricerca e all'indagine, che capitalizza le risorse web al fine di favorire negli studenti il pensiero critico e l'apprendimento collaborativo.

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

Graf. 14 - Strategie didattiche note (sezione 5)



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



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

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

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

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

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

Bibliografia

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

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

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

Riferimenti normativi

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