

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11208

# Strategie efficaci per l'inclusione scolastica: 'realtà' della ricerca e 'rappresentazione' dei docenti

## Effective strategies for school inclusion: 'reality' of research and 'representation' of teachers

Laura Sara Agrati<sup>1</sup>

### Sintesi

L'articolo affronta il tema dell'efficacia delle strategie didattiche sul piano inclusivo e invita ad approfondire criticamente la relazione tra quanto messo in evidenza dall'odierna ricerca e quanto sanno e si rappresentano i docenti, soprattutto in prospettiva della loro formazione professionale. Sulla base del confronto tra una sintesi delle evidenze offerte dalla letteratura e gli esiti di un'indagine esplorativa su dati quanti/qualitativi che ha coinvolto 150 docenti, il lavoro descrive un quadro di sostanziale convergenza, con alcune importanti differenze, tra 'realtà' della ricerca e 'rappresentazione' degli insegnanti e offre argomenti a favore di una professionalizzazione docente più personalizzata, che intervenga a trasformare le preconoscenze e che non fornisca solo contenuti.

**Parole chiave:** Strategie didattiche, Inclusione scolastica, Formazione dei docenti.

### Abstract

The paper addresses the issue of effective teaching strategies on an inclusive level and invites to critically investigate the relationship between what is highlighted by today's research and what teachers know and represent, especially from the point of view of their professional training.

By comparing the evidence-derived from the literature with the results of a survey on quantitative/qualitative data involving 150 teachers, the paper describes a picture of substantial convergence, though with some important differences, between the 'reality' of research and the 'representation' of teachers and offers evidence in favour of a more customized professionalization of teachers, able to transform foreknowledge and not only provide content.

**Keywords:** Teaching Strategies, School Inclusion, Teacher Training.

1. Università Telematica Giustino Fortunato, ls.agrati@unifortunato.eu

## 1. Introduzione

Dal punto di vista della formazione docente porre in maniera adeguata la questione sull'efficacia delle strategie didattiche nel favorire l'inclusione scolastica degli studenti implica, prima di tutto, chiarire i termini - *strategia, efficacia, inclusione* - e, immediatamente dopo, conoscere la differenza tra quanto è messo in evidenza dalla ricerca e quanto i docenti, invece, si immaginano, si rappresentano. Sarebbe, infatti, svantaggioso ignorare tale differenza e sostenere che la semplice conoscenza da parte dei docenti di quali siano le strategie efficaci possa di per sé indurli a farvi ricorso. Per rendere effettivo un cambiamento ed evitare che rimanga una spinta trasformativa 'dall'alto' è necessario conoscere davvero tutte le condizioni di possibilità che favoriscono una didattica inclusiva tra le quali va considerato, oltre l'*impegno degli allievi*, anche l'*immaginario degli insegnanti* (Caldin, 2019), il loro modo di pensare gli allievi e i processi di apprendimento, il proprio stesso insegnamento e la pratica didattica (Perla, 2013; Marshall & Smart, 2013).

Oggi gli insegnanti sono considerati 'gli attori più importanti del processo educativo' (Hattie, 2016, p. 69; Consiglio Europeo, 2009), gli agenti dell'effettivo cambiamento a scuola (Sibilio & Aiello, 2018; Biesta *et al.*, 2015) e quelli 'esperti' sono definiti tali perché capaci, tra l'altro, di 'identificare i modi più efficaci per presentare la loro disciplina' (Hattie, 2016, p. 73) e 'convinti che tutti gli studenti possano raggiungere criteri di successo'<sup>2</sup> (Hattie, 2016, p. 74). Per questo, sul fronte della loro preparazione e formazione, è

necessario operare oltre che sulle *conoscenze* riguardo i processi apprenditivi e le strategie didattiche, anche sulle *precomprensioni*, ossia sulle idee personali riguardo gli allievi e le stesse strategie didattiche per, eventualmente, favorirne la decostruzione e la trasformazione (Marshall & Smart, 2013; Fabbri & Romano, 2017).

## 2. I termini in questione

L'*inclusione* scolastica è oggi chiaramente assunta come 'l'accessibilità e la partecipazione di tutti i bambini - indipendentemente dalla gravità della situazione di svantaggio sociale o di deficit nella quale si trovano - alla scuola comune' (Caldin, 2019, p. 259). Tale definizione è frutto del cambiamento culturale in seno alle politiche educative internazionali (UNESCO, 1994; ONU, 2006) e nazionali (Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012; D.Lgs. n. 66/2017); essa fa riferimento al 'processo che riguarda la trasformazione delle scuole e di altri centri per l'apprendimento per provvedere a tutti i bambini - maschi e femmine, studenti con minoranze linguistiche ed etniche, popolazioni rurali, affetti da HIV o AIDS, con disabilità e difficoltà di apprendimento' (UNESCO, 2009, p. 4) ed è chiaramente distinta dall'*integrazione* - che riguarda, invece, il 'porre gli studenti con bisogni educativi speciali solo parzialmente nelle classi regolari' (Mitchell, 2014, p. 298) - e dal *mainstreaming*. Tale tipo di inclusione è oggi operativamente possibile attraverso approcci globali all'organizzazione della scuola che favoriscono il coinvolgimento di tutti gli attori - dirigenti, referenti, docenti curricolari e di sostegno, famiglie, associazio-

2. Caldin fa notare che 'se gli insegnanti, per primi, non sognano l'alunno, pensando di poter liberare le sue potenzialità nascoste, attraverso un progetto educativo e didattico audace, emancipativo e condiviso nel e con il gruppo classe' (Caldin, 2019, p. 263) quella occasione trasformativa, finalmente esplicita a livello culturale ma generale, 'rischia di non incidere sul potenziamento dei processi di insegnamento e apprendimento' (idem).

ni ecc. - nel promuove 'pratiche' (interventi formativi), 'culture' (ossia principi e valori) e 'politiche' (processi organizzativi) inclusive (Booth & Aiscow, 2002; Dovigo, 2014).

Anche il concetto di *efficacia* in educazione (Hargreaves, 1996; Hattie, 2009) è oggi più chiaro grazie alla ricerca *Evidence Based* (Slavin, 2004; Calvani, 2012; Trinchero, 2013; Vivanet, 2014; Peterson & Dixon, 2014) e al dibattito sulle 'evidenze' (Marzano, Pickering & Pollock, 2001)<sup>3</sup> che suggeriscono condizioni necessarie (empiricità) ma non sufficienti (trasferibilità e modello esplicativo – cfr. Vivanet, 2016) per affermare quali interventi didattici 'funzionino', vale a dire, quali abbiano effetti 'visibili'<sup>4</sup> (Hattie, 2009) sugli apprendimenti degli studenti. Non è un caso se proprio la ricerca in pedagogia e didattica speciale abbia fornito, a tal proposito, un modello integrato di efficacia degli interventi (Cottini & Morgani, 2015; 2013; WWC-IES, 2013) utile a distinguere *efficacy* (risultati significativi in assoluto), *effectiveness* (effetti nel contesto reale) ed *implementation* (monitoraggio nel tempo) e ad analizzare sempre 'cosa funziona' (strategia, tecnica) all'interno delle specifiche 'circostanze' (per quali studenti, per quali obiettivi) (cfr. Pawson & Tilley, 2001; Biesta, 2007; cfr. dopo, Mitchell, 2014).

### 3. Strategie efficaci: realtà della ricerca

Dal punto di vista degli interventi didattici, sul piano terminologico, sarebbe necessario partire prima di tutto con la definizione di

'strategia' e solo dopo porsi la domanda su quali siano le strategie didattiche 'evidentemente' efficaci. In letteratura troviamo diverse definizioni di 'strategia didattica' (*teaching strategy*): 'una configurazione di atti di insegnamento che serve ad ottenere certi esiti e a ridurre certi altri' (Smith, 1963, p. 78) sulla base di due principali fattori, il contenuto disciplinare ('subject matter') e l'armamentario procedurale, ossia la strategia vera e propria e la tattica; ne deriva una sorta di piano d'azione che include 'strutture, comportamenti dello studente attesi (dal docente), tradotti in obiettivi di insegnamento e una descrizione delle tattiche necessarie per attuare la strategia' (Strasser, 1967, p. 81).

Dal punto di vista formale le strategie, in generale, possono distinguersi sul piano organizzativo (lavoro di pianificazione e allestimento dell'ambiente di apprendimento), valutativo (scelta dei criteri per il controllo sia dei prodotti che dei processi) e istruttivo, ossia le forme di organizzazione, i set di formati relativi allo svolgimento operativo di un intervento didattico (cfr. lezione, *problem-solving*, discussione, ecc.), definite 'didattiche in senso stretto' (Calvani, 2002, p. 144) e distinte in base a criteri come: a. il controllo richiesto da parte del docente o dello studente, b. il grado di prestrutturazione del materiale, c. la quantità e la direzione delle interazioni (Clark, 2000). Le strategie didattiche possono essere allora considerate azioni intenzionali, coerenti e coordinate, caratterizzate da *riconoscibilità* della fisionomia, *trasferibilità/adattabilità* ai contesti, *utilità* pratica, *efficacia* comprovata

3. Cfr. studi meta-analitici che ricorrono all'effect-size (differenza tra le medie di due campioni in rapporto allo scarto tipo - deviazione standard - rispetto alla popolazione di riferimento, Hattie, 2016, p. 46) o la review-research based (Webster & Watson, 2002; Tranfield, Denyer, Smart, 2003).

4. Hattie utilizza il parametro statistico dell'effect-size (ES - cfr. d di Cohen = 0.40 assunto come 'punto cardine') per procedere alla correlazione tra le strategie prese in esame e i risultati di apprendimento conseguiti. Critiche all'utilizzo di tale parametro provengono da aree di indagine statistica (Bergeron & Rivard, 2017) e psicologica (Slavin & Smith, 2009) e riguardano, nello specifico, il peso assunto dalla grandezza del campione esaminato. Per una disamina, in generale, sulla fondatezza delle critiche cfr. Pellegrini, 2017.

(Bonaiuti, 2014). Operando una sintesi tra la formalizzazione proposta da Calvani (2002) e ripresa da Bonaiuti (2014), i dati forniti da Hattie (2009; 2016) e integrati da Mitchell (2014) e Marzano (2017), è possibile giunge-

re a un quadro delle strategie didattiche considerate efficaci da parte della ricerca, sicuramente non esaustivo, tuttavia utile a un primo confronto con il piano delle rappresentazioni degli insegnanti (cfr. § 3).

Tipo di strategia	Evidenza
<b>Approccio recettivo-trasmissivo</b>	
<p><b>Esposizione classica</b> erogazione di contenuti in forma più o meno articolata, senza specifici momenti di interazione, col supporto o meno di strumenti multimediali</p>	<p>Si differenzia per il ricorso a: a. esplicitazione di obiettivi/scopi per indirizzare le energie (Hattie, 2009 - ES = 0,56) b. anticipatori che favoriscono il raccordo tra vecchie e nuove informazioni (ES = 0,41) (Hattie, 2009) c. mappe concettuali/organizzatori grafici per sintesi/identificazione/organizzazione delle informazioni (ES = 0,57) (Marzano, 2000) d. esempi procedurali di soluzione dei problemi (ES = 0,53) (Marzano, 2007)</p>
<p><b>Esposizione multimodale</b> adattamento del canale/modalità comunicativa dei contenuti in base alle caratteristiche degli studenti</p>	<p>Efficace in generale (Hattie, 2009 - ES = 0,41), soprattutto in relazione a specifici domini di apprendimento (van der Meij &amp; de Jong, 2006 - es. efficacia del diagramma nel rappresentare contenuti qualitativi).</p>
<b>Approccio comportamentale (direttivo-interattivo)</b>	
<p><b>Istruzione sequenziale interattiva<sup>5</sup></b> graduale presentazione di contenuti con frequenti prove di verifica</p>	<p>Ha effetto differente (Hattie, 2009) se: erogato in forma graduale (<i>mastery learning</i>, ES = 0,58), diretta (<i>direct instruction</i>, ES = 0,59) o granulare (istruzione programmata, ES = 0,29); organizzato in ragione delle caratteristiche degli studenti (Marzano &amp; Scott, 2014) normodotati (ES = 0,99), con bisogni speciali e deboli capacità di apprendimento (ES = 0,86), con difficoltà nella lettura (ES = 0,89) e nel calcolo (ES = 0,50).</p>
<p><b>Modellamento (apprendistato)</b></p>	<p>Efficacia ricondotta al <i>direct instruction</i> (ES = 0,59), maggiore se associata ad attività metacognitive (ES = 0,64).</p>
<p><b>Supporto al comportamento positivo</b> condivisione di un sistema di regole/ricompense per i problemi comportamentali</p>	<p>Effetto rilevante (ES = 1) che, nel caso dei comportamenti problematici in persone con disabilità, richiede il coinvolgimento di uno staff (Mitchell, 2014). Associato al <i>Behavioural approach</i> (BA) (ES = 0,93) con effetti differenti sulle abilità sociali (ES = 0,69) o le conoscenze accademiche (ES = 1,57); particolarmente efficace nei casi di autismo, ADHD e disturbo oppositivo. Associato anche al <i>social skills training</i> (Mitchell, 2014) ed efficace per studenti con BES, con disordini emotivi e comportamentali, sintomi depressivi, bullismo e a rischio di esclusione sociale.</p>

5. Tale tipologia comprenderebbe strategie come *task analysis*, *work breakdown structures*, *drill and practices*, *token economy*, *technology-based training* (Bonaiuti, 2014, p. 42-43).

<b>Approccio simulativo</b>	
<b>Studio del caso<sup>6</sup></b>	Efficacia moderata (ES = 0,33), fortemente legata all'esperienza pregressa e alla capacità di autoregolazione dello studente.
<b>Simulazione simbolica<sup>7</sup></b>	Efficacia moderata (ES = 0,33), legata ai domini di conoscenze più (ES = 0,44) o meno note (ES = 0,27).
<b>Game Based Learning</b> ( <i>educational o serious</i> ) di stimolo alla motivazione	Effetto buono (ES = 0,51), che aumenta considerevolmente se le spiegazioni sono fornite per voce (ES = 1,24) e tramite personalizzazioni (ES = 1,06).
<b>Approccio collaborativo<sup>8</sup></b>	
<b>Mutuo insegnamento</b> cfr. <i>mutual instruction, community of learners, reciprocal teaching, peer tutoring</i>	Effetto significativo (Hattie, 2009, ES = 0,76). Mitchell (2014) distingue <i>peer tutoring</i> (con funzione istruttiva - efficace con ritardo mentale, autismo, rischio di esclusione sociale, basse abilità di lettura, specie se ben organizzato e funzionale alla revisione del materiale, non all'introduzione di nuovi contenuti) e <i>peer influences</i> (con funzione di accompagnamento - efficace nelle condotte aggressive, difficoltà socio-emotive e comportamentali, autismo).
<b>Apprendimento cooperativo</b> cfr. <i>Learning Together and Alone, Jigsaw, Group Investigation</i>	Efficacia (Hattie, 2009) maggiore nell'apprendimento competitivo (ES = 0,54) ed individuale (ES = 0,59), minore in quello per gruppi eterogenei (ES = 0,41). Efficace nelle difficoltà di apprendimento nella scuola primaria, nella sordità anche severa, nelle difficoltà di comportamento associate a svantaggio sociale (Mitchell, 2014).
<b>Discussione</b> cfr. 'giro di tavolo', <i>brainstorming, metaplant</i>	Hattie (2009) associa le dinamiche dialogiche al <i>feedback</i> (ES = 0,73), alla valutazione formativa (ES = 0,90) e al <i>peer tutoring</i> (ES = 0,55). Mitchell (2014) sottolinea l'efficacia del <i>formative assessment</i> per studenti con livelli di apprendimento bassi e del <i>feedback</i> , soprattutto se tempestivo, esplicito e focalizzato su abilità specifiche, per studenti con disabilità.
<b>Approccio esplorativo</b>	
<b>Problem Based Learning</b> cfr. <i>Discove Learning, Inquiry Based Learning (IBL), Process Oriented Guided</i>	Hattie (2009) distingue chiaramente <i>problem-based learning</i> (PBL, ES = 0,15), <i>inquiry-based learning</i> (IBL, ES = 0,31) e <i>problem-solving teaching</i> (ES = 0,61): nelle prime due gli studenti devono ricavare da soli i criteri e i metodi di soluzione; nell'ultimo questi, invece, sono esplicitati. È possibile farvi rientrare il 'metodo dei progetti' (Bonaiuti, 2014), associato al <i>learning by doing</i> e al <i>work breakdown structure</i> , sul quale, tuttavia, non sono stati condotti ancora studi specifici sull'efficacia.

6. Supporto all'osservazione, comprensione e capacità di valutazione (Bonaiuti, 2014), nella forma di dilemmi, problemi o modelli comportamentali (Jonassen, 2006).

7. Cfr. realtà virtuale o aumentata; *role play* e drammatizzazione.

8. Mitchell (2014) vi fa rientrare la collaborazione tra docenti (*Collaborative teaching*, CT) e tra docenti e famiglia (*Parent involvement and support*, PIS). Sul *co-team-teaching* Hattie (2009) ha potuto utilizzare poche meta analisi - rilevando un ES basso (0.19) -, mentre alcuni (Scruggs, Mastropieri, McDuffie, 2007) si esprimono favorevolmente. Rispetto al secondo Mitchell fa notare che quando i familiari ricevono supporto nel gestire i comportamenti dei figli il processo stesso ne trae beneficio e distingue: a. *parent involvement* (lo stesso Hattie evidenzia quanto aspirazioni e aspettative delle famiglie impattino sugli esiti di apprendimento degli studenti - ES = 0.80); b. *parent training* - efficace nei disordini della condotta e oppositivi; c. *parent management training* - efficace nei disordini del comportamento sociale ed emozionale, ADHD e autismo.

Approccio metacognitivo-autoregolativo	
Supporto alla metacognizione e all'autoregolazione	Buon effetto (Hattie, 2009, ES = 0,69), soprattutto nell'apprendimento della lettura, con studenti con DSA, tramite esercizi di memorizzazione o unito all'istruzione diretta (Swanson, 2000 - ES = 0,84). Mitchell distinguere chiaramente: a. <i>strategie di istruzione cognitiva</i> (ES = 0,69) - visualizzare, pianificare, autoregolarsi, ricordare, analizzare, prevedere, pensare al proprio pensiero - efficaci nelle difficoltà di apprendimento, in una vasta area di domini disciplinari; b. <i>apprendimento auto-regolato</i> (ES = 0,64) - automonitoraggio, autocoscienza, autoefficacia attraverso esercizi di auto-verbalizzazione - efficaci con comportamento disturbante, autismo, ritardo mentale e disordini del comportamento; c. <i>strategie di memoria</i> (ES = 1,62, Lloyd, Forness, Kavale, 1998) come 'memonics' (esercizi tramite parola-chiave, lettera o immagine evidente ecc.) o strategie per l'attenzione, la rappresentazione mentale, per prove, <i>chunking</i> ecc. - efficaci nella disabilità in generale, nel ritardo mentale e nei disturbi del linguaggio; d. <i>revisione ed esercizio</i> (ES = 0,71), intesi come fare ricorso a nuove competenze in contesti diversi - efficaci per tutte le difficoltà di apprendimento.

Tab. 1 – Strategie efficaci: sintesi degli studi (Bonaiuti, 2014; Hattie, 2009; Mitchell, 2014; Marzano, 2011).

Tale sintesi, parziale e non specifica, è tuttavia sufficiente a far emergere alcuni aspetti sul piano della terminologia e della nomenclatura utilizzate.

Il primo riguarda la difficoltà nel ricavare classificazioni univoche.

I raggruppamenti proposti da Hattie e Mitchell non sono sempre del tutto assimilabili al primo livello di classificazione per 'architetture' di Calvani e Bonaiuti. Ad esempio, la strategia dell'istruzione diretta, rientrante nell'architettura comportamentale e associata all'istruzione sequenziale interattiva e al modellamento, viene accostata a volte ad approcci più collaborativi e metacognitivi (Swanson, 2000) - come il mutuo insegnamento, l'apprendimento collaborativo e la discussione - o alle stra-

tegie di *feedback*, *valutazione formativa* e *peer-tutoring* (Hattie, 2009). Ancora: la collaborazione tra docenti e famiglia, che per Mitchell rientrerebbe appieno tra le strategie inclusive, non appare nella classificazione per 'architetture', virtualmente assimilabile al piano organizzativo-progettuale dell'intervento e non alle strategie 'in senso stretto'<sup>9</sup>. L'assenza di una classificazione univoca emergeva, non a caso, sin nei primi studi meta-analitici: mente Marzano, Pickering e Pollock (2001) individuavano 9 categorie (cfr. Tab. 2) descrittive delle principali strategie di intervento didattico, uno studio successivo (Dean, Stone, Hubbell, Pitler, 2012) ha introdotto tre macro-categorie (cfr. Tab. 3) e modificato la denominazione di alcune delle strategie.

9. Tale specifico caso confermerebbe la necessità di non dare per acquisito il significato univoco dello stesso termine 'strategia' (cfr. § 1).

Strategie di insegnamento
Similitudini e Differenze
Sintetizzare e prendere note
Impegno e riconoscimento
Compiti a casa e Pratica
Rappresentazioni non-linguistiche
Cooperative Learning
Obbiettivi e Feedback
Ipotesi
Domande, suggerimenti e organizzatori avanzati

Tab. 2 - Le nove categorie di Marzano (Marzano, Pickering, Pollock, 2001).

Il secondo aspetto riguarda, invece, la difficoltà di giungere a una nomenclatura stabile, dal punto di vista dei termini e del loro significato. Alcune strategie, come ‘mutuo insegnamento’, ‘metodo dei progetti’, ‘discussione’, ‘drammatizzazione’, non sono presenti nelle rassegne internazionali ma assimilate ad altre categorie (es. ‘discussione’ associato a *feedback* e a *peer-tutoring* in Hattie, 2009). Altre volte la definizione della medesima strategia differisce: mentre Bonaiuti (2014) distingue le strategie di supporto alla metacognizione e all’autoregolazione tra *generali* (fissare gli obiettivi da raggiungere, riepilogare, classificare, schematizzare, porre domande, ecc.), *specifiche* (legate ad ambiti e attività particolari come parafrasare, realizzare un diagramma ecc.) e *metacognitive* vere e proprie (riferite alla consapevolezza dell’individuo circa l’impiego delle strategie cognitive - pianificare, regolare modalità di studio ecc.), Mitchell

Strategie di insegnamento
<i>A. Allestire l’ambiente per l’apprendimento</i> 1. Impostazione di obiettivi e feedback 2. Rafforzare l’impegno e fornire riconoscimento 3. Apprendimento cooperativo
<i>B. Aiutare gli studenti a sviluppare la comprensione</i> 1. Suggerimenti, domande e organizzatori avanzati 2. Rappresentazioni non linguistiche 3. Riassumere e prendere appunti 4. Assegnare compiti e pratica
<i>C. Aiutare gli studenti ad estendere ed applicare la conoscenza</i> 1. Identificare Similitudini e Differenze 2. Generalizzare e Verificare Ipotesi

Tab. 3 - Le tre macro-categorie dello studio di Dean (Dean, Stone, Hubbell, Pitler, 2012).

(cfr. Tab. 1) è solito distinguere *strategie di istruzione cognitiva*, di *auto-regolazione*, di *memoria* e di *revisione ed esercizio*.

Un terzo aspetto riguarda l’assunzione implicita nel tenere distinte le strategie didattiche in generale e quelle a supporto degli studenti con difficoltà. Sia dal punto di vista sostanziale che temporale, il lavoro di Hattie (2009) è integrabile con meta-analisi e *reviews* in cui l’efficacia delle strategie è messa in relazione con specifici bisogni di apprendimento: Mitchell (2014) distingue *cognitive* e *self-regulated*, riguardo le strategie di supporto alla metacognizione, e preferisce parlare di *peer tutoring* e *peer influences* in merito alle strategie di mutuo insegnamento; Marzano e Scott (2014) distinguono, invece, un’efficacia per normodotati, per studenti con bisogni speciali e con difficoltà nella lettura e nel calcolo (cfr. Tab. 1)<sup>10</sup> in merito all’istruzione diretta.

La difficoltà di ottenere classificazioni uni-

voche e nomenclatura stabile, nonché la necessità di integrare gli studi in generale con quelli a supporto dei bisogni educativi speciali, sono il segno della vivacità della ricerca, composita e in costante aggiornamento, che sollecita ulteriori approfondimenti non solo a livello semantico ma anche sul piano del contesto culturale di produzione e di utilizzo dei termini.

## 4. Strategie efficaci: le rappresentazioni degli insegnanti

Così come è necessario fare chiarezza sui costrutti e le categorie descrittive utilizzate dalla ricerca, è altrettanto importante accedere ai significati che i docenti, quali 'agenti del cambiamento', attribuiscono alle strategie di intervento didattico e, così, al valore che per essi assumono. L'area di ricerca educativa interessata ad assumere una prospettiva del docente per accedere ai significati personali (Perla, 2010; Cecconi, 2012) può articolarsi in almeno tre grandi filoni corrispondenti ad altrettanti obiettivi: a. come i significati personali influenzano la comunicazione e le pratiche di insegnamento (*teachers' thinking* - Elbaz, 1983; Craig *et al.*, 2013); b. come le assunzioni implicite influenzano il clima della classe (*teachers beliefs* - Calderhead, 1996; Farrell & Ives, 2014); c. nello specifico dell'educazione speciale, come gli insegnanti realizzano procedure esclusive/stigmatizzanti o inclusive/di emancipazione (*teachers languages* - *Disability Studies* - Medeghini *et*

*al.*, 2013; Barton, 2011; Barnes, 2012).

L'aspetto comune a tali tipi di indagini sarebbe quello di provare ad accedere al 'sapere personale' del docente (Fenstermacher, 1994; Meijer *et al.*, 1999; Beijaard *et al.*, 2000; Darling-Hammond, 2006) - considerato ora volano ora scudo all'apprendimento e all'inclusione degli studenti - e di favorirne l'incontro con la realtà della ricerca non attraverso il semplice 'travaso' delle informazioni ma in virtù di percorsi trasformativi (Marshall & Smart, 2013)<sup>11</sup> che ammettano la possibilità di una riflessione sulle proprie pratiche ed esperienze (Elbaz, 2005; Perla, 2010; Shalem & Slonimsky, 2014) da parte dei docenti.

Hattie stesso sottolinea l'influenza delle convinzioni degli insegnanti sul rendimento degli studenti e richiama la necessità di conoscere e intervenire sulla *forma mentis* dei docenti; riguardo i metodi di insegnamento efficaci, egli ricorda che i docenti dovrebbero sapere non solo *quali* applicare ma *perché* in quanto l'evidenza *per se* influirebbe le 'convinzioni degli insegnanti sull'apprendimento, sulla pianificazione, sulla motivazione' (Hattie, 2016, p. 156)<sup>12</sup>.

Raccomandare specifici metodi di insegnamento non è sufficiente per indurre i docenti a ricorrervi: per lo studioso australiano sarebbe necessario che i docenti conoscano l'*effect-size* dei metodi, per la ricerca sulla formazione dei docenti bisognerebbe piuttosto favorirne la rielaborazione dei significati (Marshall & Smart, 2013; Marzano, 2011), i quali si palesano in prima istanza anche attraverso la riflessione sui termini (Meijer *et al.*, 1999).

10. Aspetto da tenere presente anche riguardo il cosiddetto 'effetto surplus' (Vianello e Lanfranchi, 2009) o le variabili effettive della piena inclusione (Celi, 2007; Cottini, 2008).

11. Lo studio con disegno a casi multipli realizzato da Marshall e Smart (2013) rileva il peso delle credenze degli insegnanti di scuola secondaria riguardo l'*inquiry-based teaching* e come queste evolvano per effetto di un percorso di sviluppo professionale svolto.

12. In un passaggio ancora più netto l'autore chiarisce che 'il modo migliore per scegliere il metodo di insegnamento migliore (e per cambiare gli insegnanti così che inizino a usare il metodo migliore) è prestare più attenzione alla valutazione dell'*effect-size* di apprendimento' (Hattie, 2016, p. 156).



‘Una delle cose più difficili - afferma Hattie - è convincere gli insegnanti a cambiare i loro metodi di insegnamento, perché moltissimi di loro adottano un metodo e lo usano, con piccole variazioni, per tutta la loro carriera (...) basandosi su una serie di evidenze aneddotiche’ (Hattie, 2016, p. 157), tuttavia, proprio per questo, per ottenere effetti trasformativi, non è sufficiente da parte loro possedere conoscenze ma intraprendere percorsi di decostruzione/ricostruzione dei propri significati ed esperienze. Su questa linea di principio sembra essersi mosso Marzano il quale, dopo gli studi meta-analitici (Marzano, 2000; Marzano, Pickering & Pollock, 2001), ha condotto indagini utilizzando la sintesi di dati raccolti attraverso articolate ricerche-azione (Marzano, 2007; Marzano, 2017) e, interrogandosi proprio sul significato, non evidente, dei termini (Marzano, 2010, 2011), si è persuaso che i docenti sviluppano uno stile originale di insegnamento, basato su esperienze e formazione, e ricorrono in maniera del tutto personale alle strategie descritte dalla ricerca<sup>13</sup>, che per quanto vagliate non renderanno mai la realtà della pratica.

#### ***4.1 Indagine esplorativa sulle rappresentazioni: scelte metodologiche***

È stata condotta un’indagine esplorativa (Lumbelli, 2006) attraverso un questionario ‘ad hoc’ somministrato a cinque gruppi di

versari di docenti in servizio, nell’ambito dei seguenti percorsi formativi:

- due unità formative sul modello inclusivo dell’International Classification on Functioning (ICF), nell’ambito della provincia di Bari (anni 2017/2018 e 2018/19) - denominazione ‘ICF 1’, ‘ICF2’;
- un’unità formativa sulle strategie didattiche inclusive nella provincia di Bari (anno 2017/2018) - denominazione ‘Didattica inclusiva’;
- un corso di formazione sul modello inclusivo ICF organizzato dall’ANGSA Puglia (anno 2019/20) nell’area di Brindisi - denominazione ‘ICF3’;
- un corso di formazione sull’intervento didattico differenziato in un IISS della provincia di Bari (anni 2018/19) - denominazione ‘Differenziazione’.

Il questionario è stato somministrato ad avvio dei percorsi formativi e compilato in forma anonima, in quanto funzionale esclusivamente alla raccolta di informazioni per indagini successive, non alla valutazione delle prestazioni dei singoli docenti coinvolti.

Come illustrato nella Tab. 4, l’intero gruppo di docenti coinvolti, non statisticamente rappresentativo, è stato complessivamente di 150 unità con caratteristiche variegata riguardo l’età media di anni di servizio (n. 5,3) e la componente con esperienza di insegnamento sul sostegno didattico (n. 90 - 60%).

13. Si veda l’elenco aggiornato di strategie didattiche, descritte e valutate sulla base degli studi meta-analitici e di ricerca-azione, rinvenibile su <https://www.marzanoresources.com/research/database>

Nome del corso	ICF1	ICF2	Inclusione	ICF3	Differenziazione	Tot.
n. insegnanti	17	14	29	42	48	150
grado scolastico*	I/PS	I/PS	PS/MS	I/PS/MS	SS	
media anni di servizio	3	3,5	3,5	7,5	9	5,3
<b>n. ins. sostegno (%)</b>	<b>13 (76,50%)</b>	<b>10 (71,4%)</b>	<b>20 (68,9%)</b>	<b>37 (88,1%)</b>	<b>10 (2,1%)</b>	<b>90 (60,0%)</b>

\*I = Scuola dell'Infanzia; P = Scuola Primaria; I° = Secondaria di I grado; II° = Secondaria di II grado

Tab. 4 - Caratteristiche dei docenti coinvolti.

Le domande del questionario 'ad hoc' relative alle strategie didattiche sono state di due tipi: una a risposta chiusa (es. *Quale delle seguenti strategie didattiche utilizza più frequentemente per l'inclusione degli studenti?*), una a risposta aperta (es. *Quale strategia didattica ritiene più efficace per l'inclusione degli studenti?*)<sup>14</sup>.

Presentiamo di seguito l'analisi di una risposta chiusa e aperta, quest'ultima condotta con procedura 'grounded', tramite l'emersione delle categorie a posteriori (Glaser & Strauss, 2009; Charmaz, 2006).

## 5. Analisi dei dati

La domanda a risposta chiusa prevedeva 7 alternative di risposta con riferimento ad altrettanti tipi di strategie - lezione euristica, *tutoring*, *drill & practices*, dibattito, studio di caso, *cooperative learning*, scoperta guidata. La scelta delle tipologie è avvenuta sulla base della letteratura in contesto italiano (Calvani, 2000). Non sono state inserite note di chiarimento dei termini/costrutti ma la possibilità di indicare quali delle alternative risultassero non note o poco chiare<sup>15</sup>.

Tipologia	ICF1	ICF2	Inclusione	ICF3	Differenziazione	Tot. n. e %
lezione euristica	1	0	2	1	7	11 (7,3)
<i>tutoring</i>	4	5	8	12	12	41 (27,3)
<i>drill &amp; practices</i>	4	2	3	7	1	17 (11,3)
dibattito	1	1	2	1	6	11 (7,3)
studio di caso	1	0	1	0	3	5 (3,3)
<i>cooperative learning</i>	4	5	8	11	14	42 (28)
scoperta guidata	2	1	5	10	5	23 (15,3)
<b>Tot.</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>29</b>	<b>42</b>	<b>48</b>	<b>150</b>

Tab. 5 - Risposta chiusa: occorrenze e %.

14. Si è trattato di domande con termini (es. inclusione, studenti) dal significato volutamente ampio, rivolte a un gruppo di docenti variegato per grado scolastico, anni e tipo di esperienza lavorativa.

15. Le espressioni *tutoring* o *drill & practices* sono state mantenute volutamente generiche per far emergere i significati personali ad esse attribuite.

Il grafico in Fig. 1 mette in evidenza le preferenze dei docenti riguardo le strategie più utilizzate.



Fig. 1 - Strategie didattiche: preferenze dei docenti.

Prevalgono *cooperative learning* (28%) e *tutoring* (27%), seguiti da *scoperta guidata* (16%) e *drill & practices* (12%). Riguardo il *cooperative learning* e il *tutoring*, un'analisi più approfondita, mette in evidenza alcuni aspetti. Dai dati della Tab. 5 è possibile ricavare l'andamento delle risposte, che non si discostano se non in due gruppi (ICF3 e Differenziazione) e per poche unità, e il peso delle stesse sommate - 23,5 % (ICF1), 35,7% (ICF2), 27,6% (Inclusione), 27,4% (ICF3), 27% (Differenziazione). Si deduce che il ricorso a entrambe le strategie è sostanzialmente costante, al di là delle tipologie di insegnanti: solo il gruppo ICF2, con caratteristiche professionali comunque omologhe rispetto al gruppo ICF1 (cfr. Tab. 4), presenta un incremento.

I dati sarebbero meritevoli di approfondimento specifico, ci limitiamo in questa sede solo alla strategia *drill & practices*. Essa rientra nell'architettura comportamentale (direttivo-interattiva) secondo il 'principio dell'istruzione sequenziale interattiva' (Bonaiuti, 2014, p. 44) che prevede la suddivisione del programma di apprendimento in parti disposte per complessità crescente ('a scalini'), Clark, 2010) e *feedback* continuo; pone obiettivi di apprendimento specifici, riferiti il più delle volte a competenze strumentali di base. A tale tipo di strategia i docenti hanno dichiarato di farvi ricorso in maniera considerevole (12%, cfr. Fig. 1). Dal confronto dei dati delle Tabb. 4 e 5, notiamo, in particolare, che le preferenze non sono tuttavia omogenee all'interno dei gruppi - maggiore dove vi è la rappresentanza di più gradi

scolastici e una forte componente di docenti di sostegno (cfr. ICF3) e scarsa dove, invece, questa componente è minoritaria e sono presenti solo docenti di scuola secondaria (cfr. Differenziazione)<sup>16</sup>, al di là della media di anzianità di servizio. Questo fa supporre che la conoscenza, la rappresentazione e il ricorso a tale tipo di strategia possa avere qualche relazione con l'esperienza di lavoro - es. come docenti di sostegno - e nei primi gradi scolastici, per il supporto all'apprendimento delle abilità di base.

La domanda a risposta aperta - *Quale strategia didattica ritiene più efficace per l'inclusione degli studenti?* - ha spostato il fo-

cus dalle pratiche alle rappresentazioni ed è stata elaborata in modo anche da confermare o meno i riscontri alla domanda precedente, a risposta chiusa. Il procedimento di analisi qualitativa seguito è stato di tipo 'grounded' (Glaser & Strauss, 2009; Charmaz, 2006) tramite lettura ricorsiva a 3 fasi con codifica *aperta* (selezione delle stringhe significative)<sup>17</sup>, *assiale* (primo raggruppamento dei *token*) e *strutturale* (emersione dei *types* tramite secondo raggruppamento dei *token*). Riportiamo una tabella di sintesi dei *types* emersi e delle occorrenze (n. di *token*), organizzati in base alla frequenza.

La lettura della Tab. 6 mette in evidenza, come primo aspetto, la numerosità delle

Code	Types	Token (n. occorrenze)
<b>Ambiente/clima</b>	adattamento/modifica dell'ambiente/	33
	adeguamento/adattamento del contesto	10
	clima di classe	5
	Sub tot.	48
<b>Cooperative learning</b>	<i>cooperative learning</i>	11
	lavori di gruppo autogestiti	10
	lavori di gruppo (guidati)	8
	Sub tot.	29
<b>Tutoring</b>	<i>peer-tutoring</i>	10
	risorsa-compagno (attività)	7
	tutoraggio (up-down)	6
	compagno tutor (compiti)	5
	Sub. tot.	28
<b>Supporto all'apprendimento</b>	mappe	12
	schemi (aiuti visivi)	4
	Sub. tot.	16
<b>Intervento istruttivo</b>	percorso guidato	4
	lavoro strutturato	3
	<i>task-analysis</i>	2
	<b>Sub. tot.</b>	<b>9</b>

Tab. 6 - *Types e n. di token emersi dall'analisi qualitativa della risposta aperta.*

16 È interessante richiamare che le uniche 3 richieste di chiarimento in nota sono state avanzate dai docenti del gruppo 'Differenziazione' proprio in merito al costruito *drill & practices*.

17. In questa fase è stato trascritto tutto il materiale disponibile con riferimenti alle strategie inclusive; nei casi, frequenti, di doppi o plurimi riferimenti, ciascuno è stato considerato come occorrenza assoluta, senza selezione a monte.

categorie: 'ambiente/clima' (n. 48), seguita da strategie di *cooperative learning* (n. 29) e *tutoring* (n. 28), in quanto contigue per n. di occorrenze.

La categoria 'ambiente/clima' presenta una bassa variazioni interna: sebbene ci siano 3 *types*, due si differenziano solo per il 'descrittore' (ambiente v contesto) ma sono simili concettualmente (adattamento/modifica/adequamento). Anche la categoria 'cooperative learning' presenta 3 *types*, uno dei quali generico, gli altri due diversi concettualmente (autogestione/guida esterna). La categoria 'tutoring', invece, è quella con maggiore variazione interna (n. 4 *types*) e articolazione di significati: è possibile, infatti, distinguere: il *peer-tutoring* nei confronti di studenti con abilità simili; il *tutoraggio* riferito, invece, al ricorso al sostegno da parte di adulti; la 'risorsa compagno' e il 'compagno tutor' per lo svolgimento di attività, rispettivamente, di tipo generale o istruttivo, finalizzato agli apprendimenti. La categoria 'supporto allo apprendimento' - che è la quarta in ordine di numerosità - presenta anche una bassa variazione interna (n. 2 *types*).

## 6. Esiti

Confrontando i risultati dell'analisi quantitativa - domanda a risposta chiusa (Tab. 5) - e qualitativa - domanda a risposta aperta (Tab. 6) - emerge un quadro di generale convergenza su specifici interventi didattici, il *tutoring* e il *cooperative learning*, in primis, e, in parte, la modalità istruttiva, per quanto riguarda le strategie didattiche 'in senso stretto'. Le strategie ritenute efficaci ai fini

inclusivi da parte del gruppo di 150 docenti coinvolti sono sostanzialmente di tre tipi: prevalentemente quelle che promuovono attività di gruppo, in modo più o meno guidato, indipendentemente dal ricorso alla 'discussione'; quelle che si realizzano tramite supporto esterno - un adulto, un pari con abilità superiore o simili; quelle che prevedono direttività più (*drill & practice, task-analysis*) o meno (scoperta guidata) marcata, in ragione degli obiettivi da raggiungere.

Tali strategie sembrano essere note non solo dal punto di vista generale ma nello specifico delle possibili declinazioni, in ragione delle caratteristiche degli studenti. L'analisi qualitativa - che ha fatto emergere una certa variabilità interna (n. di *types*) per entrambe le strategie - lascia pensare che i docenti abbiano ben presente le diverse declinazioni di *cooperative learning* (es. autogestito o guidato) e di *tutoring* (da parte di un pari livello, di un pari ma di livello superiore, di un adulto) e, in questo, non si discostano dalle evidenze della stessa ricerca (Mitchell, 2014; cfr. Tab. 1).

Anche ciò che emerge riguardo le strategie ritenute meno incidenti sul processo di inclusione degli studenti merita una sottolineatura. Tra le alternative di risposta alla domanda chiusa sono state indicate strategie come il dibattito e lo studio di caso, che ricevono rispettivamente una bassa preferenza in percentuale - del 7% e del 3%; il confronto con gli esiti dell'analisi qualitativa fa emergere l'assenza completa di riferimenti a tali strategie.

L'analisi qualitativa, in particolare, fa emergere due aspetti meritevoli di ulteriore approfondimento. Tra i fattori incidenti sul processo

di inclusione degli studenti, i docenti richiamano principalmente l'adattamento dell'ambiente e - dato meno marcato ma comunque presente - i supporti all'apprendimento (cfr. mappe e schemi visivi). L'emersione dal basso, grazie all'analisi 'grounded', di tali categorie - soprattutto la prima categoria, addirittura la più numerosa - deve far riflettere sull'opportunità di porre ancora la distinzione tra strategie in generale e 'in senso stretto' (Calvani, 2000) in sede di indagine e di studio. Tale distinzione, frutto di un'operazione analitico-formale, se è funzionale dal punto di vista descrittivo, potrebbe non rispecchiare la realtà degli interventi didattici e, per questo, non essere utile alle indagini 'dal basso'.

## 7. Conclusioni

L'indagine esplorativa realizzata, come nelle intenzioni, è stata funzionale solo ed esclusivamente alla raccolta di informazioni per indagini successive che potranno riguardare, ad esempio, i quesiti di studio e l'elaborazione di prime ipotesi interpretative. Dagli esiti - che non offrono descrizioni quanto piuttosto tendenze da verificare - sembra emergere un rapporto duplice, di tipo ambivalente, tra 'realtà' della ricerca e 'rappresentazione' degli insegnati in merito alle strategie didattiche efficaci per l'inclusione: di sostanziale convergenza e allo stesso tempo di specifica ma netta differenza.

Sul piano della convergenza. Tanto le evidenze quanto le rappresentazioni attribuiscono peso simile alle strategie di intervento simili: il *tutoring*, il *cooperative learning* ma

anche gli interventi di tipo mediale (schemi, mappe ecc.) ed istruttivo (*drill & practices*, percorso guidato, *task-analysis*) con peso di rilievo, lo 'studio di caso' e il 'dibattito' con scarso peso. Ancora: tanto le evidenze quanto le rappresentazioni interpretano nella stessa forma articolata, non banale, specifiche strategie come il *tutoring* (tra pari di livello simile e diverso, con l'adulto) o l'intervento istruttivo (estremamente analitico, con forme di autonomia, riferito ad abilità specifiche ecc.).

A livello divergente. Nelle rappresentazioni dei docenti coinvolti mancano le strategie ben note e articolate da parte della ricerca (Tab. 1, Mitchell, 2014), come quelle di supporto alla metacognizione - le cui tracce sono solo nei riferimenti alle forme grafiche (es. mappe e schemi) - e quella tradizionale per eccellenza, la 'lezione', più o meno dialogica - blandamente presente nelle preferenze quantitative (7%) ma del tutto inesistente nelle descrizioni qualitative.

Si tratta di aspetti che potremmo cogliere come suggestioni riguardo la formazione dei docenti in servizio a venire. Sembrerebbe in generale condivisibile la linea secondo cui i programmi di formazione degli insegnanti dovrebbero 'occuparsi meno di promuovere le varie strategie di insegnamento e di evidenziare a dismisura la diversità, e occuparsi molto di più di come i docenti possono valutare l'impatto del loro insegnamento sugli studenti, usare quindi una varietà di strategie, rilevare le somiglianze e riconoscere l'impatto diverso che hanno sul gruppo dei propri studenti' (Hattie, 2016, p. 156). A questa linea andrebbe, tuttavia, aggiunto un ulteriore tassello.

La formazione dei docenti non dovrebbe limitarsi alle sole conoscenze (quali sono le strategie efficaci?) o alle sole procedure (come verificare l'efficacia delle strategie impiegate?) ma realizzarsi in forma ben più personalizzata:

- da un lato, potrebbe essere basata sull'approfondimento di specifiche strategie - si pensi alle strategie poco note o rispetto alle quali potrebbe esserci pregiudizio da parte dei docenti - quelle indicate dalla ricerca come più o meno efficaci in funzione del tipo di difficoltà di apprendimento manifestate degli studenti;
- dall'altro, non dovrebbe sottacere completamente le preconoscenze dei docenti dato che queste possono agire da filtro (cfr., nel caso in specie, la scarsa conoscenza delle strategie di metacognizione) o da volano (cfr. l'approfondita conoscenza delle diverse forme di *tutoring*).

Un'ultima, breve, considerazione andrebbe espressa sul piano dell'epistemologia della ricerca. Si è fatto cenno alla difficoltà di ottenere classificazioni univoche e nomen-

clatura stabile, alla necessità di ricorrere a categorie differenti negli studi in generale e in quelli riferiti ai bisogni educativi speciali e si è interpretato questo come segno di una ricerca viva, composita e in costante aggiornamento. Wittgenstein (1953) ci ricorda sempre che nella scienza, come nel commercio quotidiano, i termini non corrispondono a fatti: per questo, più che distinguere 'realtà' della ricerca e 'rappresentazione' dei docenti - come in maniera semplificata e didascalica si è fatto nel presente contributo - sarebbe più opportuno parlare, in entrambi i casi, comunque di due diverse rappresentazioni. Si è visto, infatti, come la descrizione delle strategie didattiche dipenda molto spesso dai significati attribuiti ai termini e, a volte, dal contesto culturale d'uso (cfr. strategia della 'discussione'). Pertanto quando si sostiene la necessità di 'ripensare la ricerca' (Hargreaves, 1996) nel tentativo di fornire 'risposte *realmente* efficaci ai problemi *reali* che educatori e professionisti dell'educazione incontrano nella loro quotidianità' (Vivanet, 2013, p. 50) lo si dovrebbe fare nella consapevolezza che persino le evidenze restituite dalla ricerca non sono 'la' realtà ma una delle sue possibili rappresentazioni.

## Bibliografia

---

- Ainsworth, S. E., & Van Labeke, N.** (2004). Multiple forms of dynamic representation. *Learning and Instruction*, 14 (3), pp. 241–255.
- Barnes, C.** (2012). The social model of disability. Valuable or irrelevant? In N. Watson, Roulstone A. & Thomas, C. (Eds.). *The Routledge Handbook of Disability Studies* (pp. 12-29). London: Routledge.
- Barton, L.** (2011). Disabilità, identità e lotta per l'inclusione. In R. Medeghini & W. Fornasa (cur.), *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica* (pp. 41-50). Milano: Franco Angeli.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D.** (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2), pp. 749-764.
- Bergeron, P. J., & Rivard, L.** (2017). How to Engage in Pseudoscience With Real Data: A Criticism of John Hattie's Arguments in Visible Learning From the Perspective of a Statistician. *McGill Journal of education*, 52 (1), pp. 237-246.
- Biesta, G.** (2007). Why "what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57 (1), pp. 1-22.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S.** (2015). The Role of Beliefs in Teacher Agency. *Teachers and Teaching*, 21 (6), pp. 624-640.
- Bonaiuti, G.** (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Booth, T., & Ainscow, M.** (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, England: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Calderhead, J.** (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York NY, US: Macmillan Library Reference Usa; London, England: Prentice Hall International.
- Caldin, R.** (2019). Inclusione. In L. D'Alonzo (cur.), *Dizionario di Pedagogia speciale* (pp. 259-264). Brescia: La Scuola.
- Calvani, A.** (2002). *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Roma: Carocci.
- Calvani, A.** (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico- metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Erickson: Trento.
- Cecconi, L.** (cur.) (2012). *Le rappresentazioni degli insegnanti. Un'indagine sulla continuità nelle scuole di Reggio Emilia*. Milano: Franco Angeli.
- Celi, F.** (2003). *Fare ricerca sperimentale nella scuola*. Trento: Erickson.
- Charmaz, K.** (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: SAGE.
- Clark, R. E.** (2000). Four architectures of instruction. *Performance Improvement*, 39 (10), pp. 31–38.
- Cottini, L.** (2008). Autismo e integrazione scolastica: l'intervento 'abilitativo' sui problemi comportamentali. *American Journal of Mental Retardation (Italian edition)*, 6 (2), pp. 413-432.
- Cottini, L., & Morganti, A.** (2013). Evidence based education and special education. A possible dialogue. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1 (1), pp. 65-82.
- Cottini, L., & Morganti A.** (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale: principi e modelli per l'inclusione*. Carocci: Roma.
- Craig, C. J., Meijer, P. C., & Broeckmans, J.** (Eds.) (2013). *From teacher thinking to teachers and teaching: the evolution of a research community. advances in research on teaching*, Bingley: Emerald.
-



- D.Lgs. n. 66/2017** 'Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità' - <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>
- Darling-Hammond, L.** (2006). Constructing 21st-century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57, pp. 300–314.
- Dean, C. B., Stone, B., Hubbell, E., & Pitler H.** (2012). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement (2nd ed.)*. Alexandria, VA: ASCD.
- Dovigo, F.** (cur.) (2014) *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Elbaz, F.** (1983). *Teacher thinking a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elbaz, F.** (2005). *Teachers' Voices: Storytelling and Possibility*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- European Council** (2009). Council Conclusions on the professional development of teachers and school leaders. *Official Journal of the European Union C302*: 6-9.
- Fabbi, L., & Romano, A.** (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Farrell, T. S., & Ives, J.** (2015). Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. *Language Teaching Research*, 19 (5), pp. 594-610.
- Fenstermacher, G. D.** (1994). The knower and known: the nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, pp. 3-56.
- Glaser, B., & Straus, A.** (2009). *La scoperta della Grounded Theory* (trad. it.). Roma: Armando.
- Hargreaves, D. H.** (1996). *Teaching as a research based profession: possibilities and prospects*. London, Teacher Training Agency.
- Hattie, J.** (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J.** (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based* (trad. it.). Trento: Erickson.
- Jonassen, D. H.** (2006). Typology of case-based learning: The content, form, and function of cases. *Educational Technology*, 6 (4), pp. 11–15.
- Lloyd, J. W., Fornes, S. R., Kavale, K. A.** (1998). Some methods are more effective than others. *Intervention in School and Clinic*, 33 (4), pp. 195-200.
- Lumbelli, L.** (2006). Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale. In A. Bondioli (cur.), *Fare ricerca in pedagogia* (pp. 25-60). Milano: Franco Angeli.
- Marshall, J., & Smart, J.** (2013). Teachers' Transformation to Inquiry-Based Instructional Practice. *Creative Education*, 4, pp. 132-142.
- Marzano, R. J.** (2000). *A new era for school reform: Going where the research takes us*. Aurora, CO: Midcontinental Research for Education and Learning.
- Marzano, R. J.** (2007). Using action research and local models of instruction to enhance teaching. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3–4), pp. 117–128.
- Marzano, R. J.** (2010). What teachers gain from deliberate practice. *Educational Leadership*, 68 (4), pp. 82–85.
- Marzano, R. J.** (2011). The inner world of teaching. *Educational Leadership*, 68(7), pp. 90–91.
- Marzano, R. J.** (2017). *The New Art and Science of Teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E.** (2001). *Classroom Instruction that Works: Research-*

*based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA: ASCD.

- Marzano, R. J., & Pollock, J. E.** (2001). Standards-based thinking and reasoning skills. In A. Costa (Ed.), *Developing Minds* (pp. 29–34). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., & Scott, D.** (2014). *Awaken the learner: Finding the Source of Effective Education*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
- McDuffie, K., Scruggs, T., & Mastropieri, M.** (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: Results of Qualitative Research from the United States, Canada and Australia. In T. Scruggs & M. Mastropieri (Eds.) *International Perspectives (Advances in Learning and Behavioral Disabilities)*, Vol. 20. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, pp. 311-338.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra, A. D. Vadalà, G., & Valtellina, E.** (2013). *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D.** (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 13, pp. 59-84.
- Mitchell, D.** (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Abingdon Oxon: Routledge.
- MIUR** (2012) *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. Direttiva del 27.12.2012.
- ONU** (2006). *Convenzione dei Diritti delle persone con disabilità* -[https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c\\_01\\_convenzione\\_onu\\_ita.pdf](https://www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c_01_convenzione_onu_ita.pdf)
- Pawson, R., & Tilley, N.** (2001). Realistic Evaluation Bloodlines. *American Journal of Evaluation*, 22, pp. 317-324.
- Pellegrini, M.** (2017). L'affidabilità dei criteri di inclusione nelle meta-analisi in educazione: una rassegna di studi. *ECPS Journal*, 16, pp. 317-333.
- Perla, L.** (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L.** (cur.) (2013). *Per una didattica dell'inclusione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Peterson, L., & Dixon, K.** (2014). Evidence-based mentoring in higher education. *International Journal of Humanities Education*, 11 (4), pp. 23-35.
- Pitler, H., Kuhn, M., & Hubbell, E. R.** (2012). *Using technology with classroom instruction that works*, 2nd.ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Shalem, Y., & Slonimsky, L.** (2014). Practical Knowledge of Teaching: What Counts? In B. Barrett & E. Rata (Eds.), *Knowledge and the Future of the Curriculum. Palgrave Studies in Excellence and Equity in Global Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A.** (2006). Summarizing qualitative research in special education: Purposes and procedures. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities: Vol. 19. Applications of research methodology* (pp. 325-346). Oxford, UK: Elsevier.
- Sibilio, M., & Aiello, A.** (cur.) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EDISES.
- Slavin, R. E.** (2004). Education research can and must address 'what works' questions". *Educational Researcher*, 33 (1), pp. 27-28.
- Slavin, R. E., & Smith D.** (2009). The Relationship Between Sample Sizes and Effect Sizes in Systematic Reviews in Education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31 (4), pp. 500-506.
-

- Smith, B. O.** (1963). Toward a theory of teaching. In A. A. Bellack (Ed.), *Theory and Research in Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Strasser, B. A.** (1967). A Conceptual Model of Instruction. *Journal of Teacher Education*, 7, pp. 63-74.
- Swanson, H. L.** (2000). What Instruction Works for Students with Learning Disabilities? Summarizing the Results from a Meta-Analysis of Intervention Studies. In R. Gersten, E. P. Schiller & S. Vaughn (Eds.), *Contemporary Special Education Research: Syntheses of the Knowledge Base on Critical Instructional Issues* (pp. 1-30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P.** (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14, pp. 207-222.
- Trinchero, R.** (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica, *Form@re*, 13 (2), pp. 52-67.
- UNESCO** (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Conference: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain - <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Van der Meij, J., & De Jong, T.** (2006). Learning with multiple representations: Supporting students' learning with multiple representations in a dynamic simulation-based learning environment. *Learning and instruction*, 16 (3), pp. 199-212.
- Vianello, R., & Lanfranchi, S.** (2009). Genetic syndromes causing mental retardation: Deficit and surplus in school performance and social adaptability compared to cognitive functioning. *Life Span and Disability*, 12, pp. 41-52.
- Vivanet, G.** (2013). Evidence Based Education: un quadro storico. *Form@re*, 2 (3), pp. 41-51.
- Vivanet, G.** (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education*. Roma: Carocci.
- Vivanet, G.** (2016). Presentazione all'edizione italiana. In J. Hattie (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based* (trad. it.) (pp. 7-34), Trento: Erickson.
- Webster, J., & Watson, R. T.** (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *Management Information Systems Quarterly*, 26 (3), pp. 13-23.
- What Works Clearinghouse – Institut of Educatin Science** (2010). *Procedures and Standards Handbook* (version 3.0). Retrieved from [https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/wwc\\_procedures\\_v3\\_0\\_standards\\_handbook.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/wwc_procedures_v3_0_standards_handbook.pdf)
- Wittgenstein, L.** (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell/Frankfurt am Main: Suhrkamp.

