



# 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.

© FrancoAngeli 2023 isbn 9788835153658. Tutti i diritti riservati.





## 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

## **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\*\**

### **1. Una pluralità di bisogni educativi speciali in classe**

Come già emerso dall'analisi generale dei dati, riportata nel capitolo 3 del volume, l'area dello svantaggio scolastico esaminata in questa indagine è molto più estesa di quella riferibile alla presenza della disabilità in classe.

Nello strumento di ricerca si fa infatti ricorso al dispositivo concettuale dei Bisogni Educativi Speciali (BES) quale framework di riferimento per accogliere e significare, secondo una visione positiva e prospettica, il tema delle differenze in educazione (Terzi, 2010).

Il concetto di BES non è clinico, né rappresenta una chimerica terza tipologia di svantaggio (Fiorucci, 2017). Si tratta di una categorizzazione pedagogica con valore politico-culturale (Ianes, 2013), che include tutte le possibili difficoltà educative e apprenditive, richiamando l'attenzione sui bisogni espressi dai soggetti più fragili e vulnerabili. Così, oltre ai *bisogni* degli alunni con disabilità definibili in termini medico-sanitari (L. 104/1992), nell'indagine viene posto un focus sui *bisogni* degli alunni con difficoltà emotive e comportamentali o specifiche difficoltà di apprendimento (L. 170/2010) e sui *bisogni* degli alunni che per “motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali [...] è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizza-

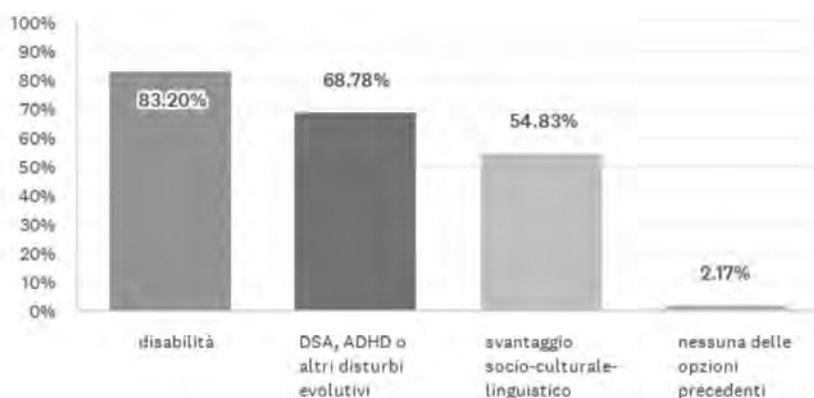
\* Ricercatore senior (RTD-B) nel settore Pedagogia e Didattica Speciale presso l'Università del Salento.

\*\* Professoressa associata in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo.

ta risposta” (Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012, “Premessa”, p. 1).

In riferimento a questa prospettiva di *specialità* plurale ed estesa, i bisogni educativi maggiormente segnalati dagli insegnanti rispondenti (grafico 1) sono quelli riferibili alla disabilità (83,20%) e ai disturbi evolutivi come DSA e ADHD (68,78%), anche se non del tutto trascurabile appare il quadro relativo ai bisogni che si configurano come uno svantaggio socio-culturale-linguistico (54,83%).

Graf. 1 - Presenza di BES in classe



Frequenze percentuali così alte indicano altresì un’elevata presenza di più alunni con bisogni educativi speciali diversificati nello stesso contesto classe (tabella 1). Nella maggior parte delle realtà scolastiche indagate, infatti, si rilevano compresenti BES (38,09%) riferibili, ad esempio, ad alunni provenienti da altre culture con vari livelli di alfabetizzazione, di studenti con disabilità, con disturbi specifici di apprendimento, con un ampio spettro di difficoltà di ordine psicologico, psicoaffettivo, comportamentale, socio economico e linguistico. Il maggior numero di classi in cui sono presenti e compresenti alunni con BES è riferibile alla scuola primaria (tabella 2).

Gli scenari scolastici indagati possono essere pertanto descritti come contesti plurali e complessi, caratterizzati da un’ampia variabilità di necessità e di richieste educative.



Tab. 1 - Presenza di eventuali BES nelle classi indagate

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

Tab. 2 - Presenza di BES nei diversi ordini di scuola

	SCUOLA DELL'INFANZIA	SCUOLA PRIMARIA	SCUOLA SECONDARIA I GRADO	SCUOLA SECONDARIA II GRADO	TOTALE
studenti con disabilità	9,94% 195	42,34% 843	25,31% 504	22,40% 446	83,20% 1.991
studenti con DSA, ADHD o altri disturbi evolutivi	3,83% 63	40,28% 663	30,01% 494	25,88% 406	68,78% 1.646
studenti con svantaggio socio-culturale-linguistico	8,77% 115	43,06% 585	28,35% 372	19,82% 260	54,83% 1.512
nessuna delle opzioni fornite	34,62% 18	38,46% 20	9,62% 5	17,31% 9	2,17% 52
Totale rispondenti	266	1.006	571	650	2.393

## 2. Le strategie didattiche note e maggiormente impiegate

Sulla base del quadro d'analisi generale già tracciato, è possibile offrire un più specifico focus che mette in dialogo i bisogni educativi speciali, indicati nei contesti classe in cui gli insegnanti rispondenti operano, con le strategie didattiche note e quelle maggiormente impiegate, selezionate dai partecipanti coinvolti nell'indagine.

Occorre, però, una necessaria premessa: i BES rilevati in classe, nella maggior parte dei casi, erano compresenti. Il docente compilatore, infatti, nella sezione sui funzionamenti e sui bisogni rilevati in classe, aveva la possibilità di selezionare più risposte. Ne deriva che le risposte fornite siano di gran lunga superiori al numero di rispondenti e che la scelta di una strategia didattica nota o maggiormente presente in classe possa riferirsi a più categorie di alunni con BES. Pertanto, le frequenze percentuali relative alle strategie didattiche poste in dialogo con i BES non sono assolute né vanno sommate tra loro, vanno invece comparate con il numero di risposte fornite per ogni strategia analizzata.

Rispetto al quadro generale dei dati, presentato nel capitolo 3, non si evidenziano considerevoli alterazioni, anche perché il numero elevato di classi, in cui sono presenti alunni con disabilità e con altri BES, impatta considerevolmente sulle risposte fornite. Le frequenze percentuali rilevate, infatti, attestano che le strategie didattiche vengono scelte perlopiù in riferimento a classi in cui sono presenti alunni con disabilità e, successivamente, alunni con DSA, ADHD e altri disturbi evolutivi.

In riferimento alla sezione 1, tra le strategie note (tabella 3) e tra quelle maggiormente adoperate (tabella 4), risaltano gli organizzatori grafici e visivi (Ausubel, 1960; Barron, 1969), adottati nella didattica per sostenere la comprensione, la riflessione e lo studio attraverso l'organizzazione visiva delle conoscenze. Le frequenze percentuali particolarmente elevate, riferibili ad ogni bisogno educativo speciale presente in classe, indicano che i partecipanti hanno ritenuto tale strategia didattica particolarmente utile ed efficace per tutti gli alunni, con e senza disabilità. Presentare visivamente i contenuti e le idee chiave, come attesta da tempo un'articolata e ricca letteratura, può supportare gli studenti che hanno difficoltà a organizzare le informazioni (Fisher & Schumaker, 1995; Egan, 1999; Baxendell, 2003). L'aiuto visivo può assumere varie forme: materiale prodotto /stampato o digitale, ne sono un esempio le mappe mentali per rappresentare concetti complessi, i diagrammi di flusso per illustrare le fasi da seguire per completare un compito, le agende per favorire il passaggio a una nuova attività e le storie sociali per sostenere le abilità sociali; sistemi di comunicazione con simboli (CAA) o video che mostrano abilità o attività (videomodeling). Gli aiuti visivi per l'apprendimento e la comunicazione sono intensi come componenti essenziali e molti studi ne hanno rilevato l'efficacia con bambini che avevano una disabilità o bisogni educativi molto differenti (Mitchell

& Sutherland, 2022). Sia gli organizzatori grafici e visivi finalizzati all'apprendimento, sia quelli finalizzati allo sviluppo di una maggiore comunicazione appaiono particolarmente funzionali per studenti con disturbo dello spettro autistico; i secondi vengono anche richiamati in relazione a studenti con bisogni comunicativi complessi e ad alunni con disabilità intellettiva.

Nel quadro delle preferenze indicate, seguono le strategie didattiche maggiormente coinvolte nella prospettiva della differenziazione didattica (Tomlinson, 1999; 2003; d'Alonzo, 2016; 2017); una prospettiva le cui radici scientifiche sono da ricercare nei lavori di Carol Ann Tomlinson e in quel paradigma pedagogico sempre più focalizzato su una pleora di esigenze didattiche derivanti da contesti classe sempre più plurali e complessi. Sebbene la differenziazione didattica rappresenti una prospettiva e una cornice di lavoro più ampia, essa diventa una vera e propria *forma mentis* dell'insegnante inclusivo (d'Alonzo, 2017), all'interno della quale trovano spazio i vari approcci, le tecniche e i piani operativi rilevati in questa indagine esplorativa (gruppi flessibili, tabelle di scelte, centri di apprendimento, menu planner, stazioni e stratificazioni).

Tab. 3 - Strategie didattiche note (sezione 1)

	NESSUN BES	STUDENTI CON DISABILITÀ	STUDENTI CON DSA, ADHD O ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI	STUDENTI CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE-LINGUISTICO	TOTALE
organizzatori grafici e visivi	1,22% 17	86,93% 1.210	74,07% 1.001	58,41% 313	58,17% 1.392
gruppi flessibili	1,15% 14	86,63% 1.056	73,34% 894	59,97% 731	50,94% 1.219
centri di interesse	1,85% 12	83,80% 543	67,90% 440	58,18% 377	27,08% 646
tabelle di scelta	0,39% 2	88,21% 449	73,08% 372	57,17% 291	21,27% 509
nessuna delle opzioni fornite	4,36% 22	77,82% 390	61,39% 310	51,29% 259	21,10% 505
centri di apprendimento	1,99% 10	84,10% 423	72,76% 368	55,86% 287	21,02% 503
menu planner	0,23% 1	85,81% 375	76,66% 339	56,81% 257	18,26% 437
stazioni	0,75% 2	89,06% 238	78,60% 203	60,00% 159	11,07% 265
stratificazione	1,55% 3	90,00% 171	77,37% 147	63,68% 121	7,94% 190
Totale rispondenti	52	1.961	1.546	1.112	1.508

Tab. 4 - Strategie didattiche maggiormente utilizzate (sezione 1)

	NESSUN BES (A)	STUDENTI CON DISABILITÀ (B)	STUDENTI CON DSA, ADHD O ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI (C)	STUDENTI CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE-LINGUISTICO (D)	TOTALE
organizzatori grafici e visivi	1,49% 17	86,78% 989	74,21% 846	58,68% 669	62,61% 1.140
gruppi flessibili	1,52% 14	85,17% 787	72,40% 669	60,17% 556	50,91% 924
centri di interesse	1,67% 2	83,29% 299	63,23% 227	56,27% 202	19,78% 359
tabelle di scelta	0,37% 1	88,81% 238	73,13% 196	58,58% 137	14,77% 262
menu planner	0,00% 0	84,07% 190	76,99% 174	57,96% 131	12,45% 226
centri di apprendimento	2,40% 5	87,02% 181	70,67% 147	55,29% 115	11,46% 208
nessuna delle opzioni fornite	3,73% 5	76,12% 102	67,91% 91	43,28% 58	7,38% 134
stazioni	2,25% 2	80,90% 72	78,65% 70	56,43% 52	4,90% 89
stratificazione	0,00% 0	88,89% 72	75,54% 62	59,26% 48	4,46% 81
Totale rispondenti		1.535	1.900	1.016	1.215

Tra le strategie didattiche riferibili alla sezione 2 (tabella 5 e 6), vi sono quelle maggiormente orientate a tradurre in pratica la prospettiva cooperativa dell'apprendimento. La didattica in gruppi cooperativi, che da una parte permette agli studenti di sviluppare la fiducia in se stessi e dall'altra le abilità necessarie a lavorare e imparare insieme, è un approccio particolarmente efficace per supportare gli alunni con bisogni educativi speciali nell'acquisizione di queste competenze (Mitchell & Sutherland, 2022). La letteratura di settore evidenzia come tali attività debbano però configurarsi come fortemente organizzate dal docente: la condizione di maggiore strutturazione favorisce, infatti, il raggiungimento di prestazioni significativamente migliori (Gillies & Ashman, 2000). Inoltre, un altro presupposto funzionale all'efficacia di tali strategie è l'eterogeneità dei gruppi per livello di abilità. I gruppi eterogenei non solo vengono identificati come efficaci per affrontare la maggior parte delle discipline e dei contenuti e sviluppare maggiore apprendimento per tutti gli alunni, ma risultano prioritariamente funzionali alla promozione delle differenze (Campbell, 2013). L'utilizzo di tali strategie può infatti influire positivamente sull'etica della classe, promuovendo valori come l'aiuto reciproco e la cura dell'altro, contribuendo a rendere la comunità più coesa e aumen-

tando, come già suggerito, la comprensione e il rispetto delle differenze (Topping, 2005).

Diversi studi evidenziano l'efficacia, inoltre, di tali strategie in relazione a specifici gruppi di alunni con bisogni educativi speciali: alunni con disabilità visiva, in relazione ad un maggiore sviluppo delle interazioni con i pari e dell'interesse reciproco (Antia, Stinson & Gaustad 2002) e alunni con ADHD, in relazione ai tempi di attenzione e concentrazione che risultano essere più adeguati durante le attività di apprendimento in piccolo gruppo (Imeraj *et al.*, 2015). Un ulteriore importante vantaggio suggerito dalla letteratura inerente alla didattica cooperativa è l'aumento del tempo che i docenti possono dedicare ai singoli gruppi e agli studenti con bisogni educativi speciali (Mitchell & Sutherland, 2022).

Vengono, a tal proposito, evidenziate dai rispondenti al questionario le seguenti strategie come maggiormente note e utilizzate: il *Peer Tutoring*, l'imparare a imparare con l'aiuto dei pari (Stainback & Stainback, 1990); il *Learning together* (Johnson & Johnson, 1986; Johnson, Johnson & Holubec, 1996), un approccio di Cooperative Learning e il *Debate*, una strategia didattica dibattimentale che sollecita gli alunni ad approfondire alcune tematiche per poi confrontarsi su tesi contrapposte (Branham, 1991; Budesheim & Lundquist, 1999; Cattani, 2012).

Le evidenze fornite dalle neuroscienze confermano l'efficacia delle strategie orientate all'approccio cooperativo, ma anche ed in particolare quelle connesse allo sviluppo della dimensione della prosocialità: è dimostrato come gli studenti ricerchino e apprezzino significativamente la relazione con i pari e di conseguenza tutte le metodologie che sanno opportunamente svilupparla (Johnson & Johnson, 2002). Vengono, a tal proposito, opportunamente selezionate dai rispondenti come strategie note e adoperate nella didattica quelle orientate a sviluppare in classe la *prosocialità* (Roche, 2002) e le abilità sociali. Per insegnare tali abilità, la letteratura suggerisce specifiche strategie particolarmente funzionali per gli alunni con bisogni educativi speciali: approcci comportamentali, *peer tutoring*, clima della classe e apprendimento socio-emotivo (Mitchell & Sutherland, 2022). Il *Peer tutoring* viene, a questo riguardo, definito come strettamente collegato sia alla didattica in gruppi cooperativi sia all'insegnamento delle abilità sociali (Moroz & Jones, 2002)

e risulta particolarmente potente nell'aumentare l'efficacia complessiva dell'insegnamento nelle classi inclusive, nello specifico in relazione agli studenti con bisogni educativi speciali e alle classi molto numerose (Elbaum *et al.*, 2000). L'utilizzo di questa strategia favorisce lo sviluppo degli apprendimenti, le interazioni tra compagni e, proprio con studenti con bisogni educativi speciali, la perseveranza nelle attività (Lou, Abrami, d'Apollonia, 2001).

Tali strategie risultano essere efficaci nei confronti di alunni con disturbi emozionali e comportamentali, disturbi dello spettro autistico e soggetti descritti con "problematiche gravi" (Cook *et al.*, 2008; Kilian & Kilian, 2011; Lerner & Mikami, 2012).

Tab. 5 - Strategie didattiche note (sezione 2)

	NESSUN BES	Q12: STUDENTI CON DISABILITÀ	Q12: STUDENTI CON DSA, ADHD O ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI	Q12: STUDENTI CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE-LINGUISTICO	TOTALE *
Peer tutoring	1,81% 35	85,77% 1657	70,60% 1364	56,21% 1086	86,06% 1932
Learning together	1,16% 13	86,95% 973	72,30% 809	57,10% 639	49,84% 1119
Debate	1,65% 16	86,20% 837	77,75% 755	58,29% 586	43,25% 491
Jigsaw	1,51% 12	89,55% 711	73,17% 581	55,54% 441	35,37% 294
Student team learning	1,55% 12	83,51% 648	76,22% 607	56,76% 456	34,57% 276
Training abilità sociali/educazione prosocialità	1,14% 7	87,80% 540	70,73% 435	39,19% 264	27,39% 165
Group Investigation	1,80% 9	85,33% 285	79,34% 265	58,38% 195	14,88% 334
Structural approach	2,38% 5	83,33% 775	74,76% 157	60,46% 127	9,35% 210
nessuna delle opzioni fornite	7,48% 11	69,39% 102	53,06% 78	46,26% 68	6,55% 147
Complex instruction	3,57% 3	88,10% 74	78,57% 66	56,33% 49	3,74% 84
Totale rispondenti	49	1879	1548	1283	2245

Tab. 6 - Strategie didattiche maggiormente utilizzate (sezione 2)

	NESSUN BES	Q12: STUDENTI CON DISABILITÀ	Q12: STUDENTI CON DSA, ADHD O ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI	Q12: STUDENTI CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE-LINGUISTICO	TOTALE
Peer tutoring	1,80% 29	85,76% 1.385	70,53% 1.133	57,65% 931	78,51% 1.618
Learning together	0,94% 7	86,16% 641	73,12% 544	58,87% 438	36,17% 744
Training abilità sociali/prosocialità	1,20% 5	88,43% 367	66,02% 274	58,07% 241	20,18% 418
Debate	1,88% 7	80,91% 301	81,45% 308	54,03% 201	18,08% 372
Student team learning	1,92% 7	81,04% 295	79,40% 289	59,34% 216	17,70% 364
Jigsaw	1,42% 3	86,26% 182	76,78% 162	58,77% 124	10,26% 21
nessuna delle opzioni fornite	0,94% 1	82,08% 87	66,04% 70	36,79% 39	5,15% 106
Group investigation	2,53% 2	84,81% 87	77,22% 81	60,76% 48	3,84% 79
Structural approach	2,70% 2	83,78% 62	75,68% 88	60,81% 43	3,60% 74
Complex instruction	5,00% 1	88,00% 17	65,00% 13	35,00% 7	0,97% 20
Totale rispondenti	37	1.736	1.441	1.139	2.057

Nella sezione 3, si rilevano frequenze percentuali decisamente elevate (tabella 7 e 8) e questo accade in riferimento a tutti gli alunni con BES indicati. Si attesta, pertanto, una estesa conoscenza e adozione della maggior parte delle strategie didattiche richiamate. In primo piano troviamo le strategie didattiche associate al processo con cui gli studenti ricevono *feedback* (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007) e le strategie didattiche di attivazione delle *conoscenze pregresse* (Ausubel, Novak & Hanessian, 1968). Occorre precisare come i feedback formativi siano una strategia che viene solitamente richiamata in associazione con la valutazione; attraverso questa strategia il docente monitora il processo di apprendimento, si attiva fornendo regolarmente adeguati, opportuni e espliciti feedback e rimodula, se necessario, il suo processo di insegnamento con il fine di migliorare costantemente le prestazioni degli studenti (Hattie & Clarke, 2018). Il feedback risulta avere un forte impatto a fronte di un costo molto basso: Hattie definisce infatti tale strategia come uno dei fattori più influenti sul rendimento (2016) e questa risulta particolarmente efficace quando proposta a studenti con disturbi specifici di apprendimento (Gersten, 2009) e più in generale ad alunni con bisogni educativi speciali (Smith & Higgins, 2009).

L'importanza delle prenoscenze nel sostenere in modo efficace il processo di insegnamento/apprendimento è un fattore oggi unanimemente condiviso dalla ricerca (Merrill, 2007): viene evidenziato un ruolo chiave nella strategia di attivazione delle prenoscenze per l'acquisizione dei nuovi apprendimenti (Marzano, Pickering & Pollock, 2001). Tuttavia, una condizione indispensabile per la sua efficacia è l'attivazione della consapevolezza dell'individuo rispetto al processo di strutturazione cognitiva a cui le prenoscenze sono sottoposte in una logica di interconnessione reale ed esplicita tra ciò che uno già possiede e ciò che dovrà imparare (Calvani & Trincherò, 2019).

Decisamente più deboli sono invece le frequenze percentuali relative alla *valutazione tra pari* (Topping, 1998; 2005), all'*autoistruzione* (Meichenbaum, 1977; Harris & Pressley, 1991; Hughes, 1992) e alle *abilità di studio* (Pressley *et al.*, 1997; Moè, Cornoldi & De Beni, 1998; Pellerey, 2013). Il *peer assessment* è attualmente considerato un dispositivo educativo strategico per migliorare la qualità dei processi di apprendimento. Molteplici ricerche rilevano l'efficacia di tale dispositivo sia nel contribuire a consolidare le strategie di apprendimento degli studenti, anche con bisogni educativi speciali (Giovannini & Boni, 2010; Restiglian & Grion, 2019), sia nel promuovere la partecipazione attiva e lo sviluppo delle competenze relazionali durante il percorso formativo. In letteratura la valutazione tra pari è considerata infatti uno strumento che può migliorare le strategie di autoregolazione dei processi di apprendimento e contribuire a qualificare le strategie personali cognitive e metacognitive degli studenti (Grion *et al.*, 2019).

Anche l'azione autoriflessiva, seppur poco selezionata dai rispondenti, appare fondamentale nel processo di insegnamento/apprendimento in una logica di attivazione consapevole di processi sovraordinati di immaginazione mentale e di auto spiegazione (Calvani, 2012). Mettere in atto simulazioni mentali contribuisce ad un'elaborazione profonda e significativa degli stimoli esperiti e, quindi, alla costruzione di buone rappresentazioni. La letteratura di settore attribuisce a queste strategie un ruolo chiave per la riflessione sui propri processi, in particolare per gli studenti con bisogni educativi speciali (Clark, 2010). Questa strategia risulta particolarmente funzionale per alunni con disturbi specifici di apprendimento, con risultati importanti sulle loro prestazioni; si tratta tendenzialmente di effetti che si mantengono nel tempo e che vengono generalizzati ad altri contesti (Hattie, 2016).



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. Questo aspetto si iscrive in un tema di discussione molto più ampio, richiamando il valore della dimensione istruttiva e cognitiva dell'esperienza didattica, sovente fagocitata da quella relazionale e socio-emotiva. Nei progetti educativi individualizzati, infatti, i contenuti disciplinari e quelli più trasversali dovrebbero coesistere, riconoscendo agli alunni con disabilità, e più in generale con BES, il diritto ad un maturo sviluppo del sé, anche sul piano delle performances di apprendimento. Si pensi, ad esempio, alle derive infantilizzanti e deprivanti a cui sovente è sottoposta la didattica individualizzata, troppo spesso impaludata in eccessive semplificazioni e facilitazioni.

Tab. 7 - Strategie didattiche note (sezione 3)

	NESSUN BES	Q12: STUDENTI CON DISABILITÀ	Q12: STUDENTI CON DSA, ADHD O ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI	Q12: STUDENTI CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE-LINGUISTICO	TOTALE
feedback costanti	1,82% 30	84,85% 1.400	71,03% 1.172	57,33% 946	77,03% 1.850
valorizzare le conoscenze pregresse	1,70% 27	85,72% 1.365	72,45% 1.150	57,42% 913	74,23% 1.590
monitoraggio dei progressi	1,67% 23	84,74% 1.044	72,56% 894	56,90% 701	67,52% 1.232
strumenti di automonitoraggio e autovalutazione	1,73% 18	87,09% 904	74,37% 772	60,31% 626	48,46% 1.038
uso degli anticipatori	0,96% 10	85,63% 903	72,16% 736	58,24% 594	47,62% 1.020
peer evaluation	1,91% 11	84,23% 486	75,51% 458	61,53% 356	26,94% 577
autoistruzioni verbali	1,23% 7	89,49% 511	68,30% 390	56,57% 323	26,66% 571
abilità di studio	1,36% 7	84,02% 431	77,97% 400	62,38% 320	23,95% 513
nessuna delle opzioni fornite	8,97% 3	66,67% 22	82,56% 41	52,56% 41	3,64% 78
Totale rispondenti	161	1.708	1.482	1.181	2.142

Tab. 8 - Strategie didattiche maggiormente utilizzate (sezione 3)

	NESSUN BES	Q12: STUDENTI CON DISABILITÀ	Q12: STUDENTI CON DSA, ADHD O ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI	Q12: STUDENTI CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE-LINGUISTICO	TOTALE
feedback costanti	1,93% 25	84,43% 1.095	71,24% 924	84,74% 710	64,59% 1.297
valorizzare le conoscenze pregresse	1,70% 19	83,84% 939	71,79% 904	85,63% 623	55,78% 1.120
monitor. dei progressi	2,50% 16	83,88% 536	70,74% 452	85,40% 354	31,82% 629
uso degli anticipatori	0,49% 3	89,27% 349	72,03% 443	87,24% 332	30,63% 415
strumenti di automonitoraggio e autovalutazione	2,35% 11	85,68% 401	76,32% 350	60,26% 282	23,31% 468
autolistr. verbali	0,80% 2	85,60% 214	61,20% 153	82,80% 132	12,45% 250
peer evaluation	2,73% 6	81,82% 180	74,55% 164	59,55% 131	10,96% 220
abilità di studio	1,81% 3	77,11% 126	75,30% 125	54,82% 91	8,27% 166
nessuna delle opzioni fornite	5,26% 2	78,95% 30	71,05% 27	55,26% 21	1,69% 35
Totale rispondenti	88	1.098	1.428	1.111	2.009

Tra le strategie finalizzate a favorire l'acquisizione e il consolidamento di competenze e di abilità funzionali, presenti nella sezione 4, è possibile evidenziare le strategie comportamentali, quelle maggiormente orientate a sviluppare capacità adattive e a ridurre l'insorgenza di eventuali comportamenti problema (tabella 9 e 10). Gli approcci comportamentali si focalizzano infatti sull'identificazione e sulla modificazione degli eventi che influiscono sul comportamento degli studenti, in una logica di analisi del contesto e delle richieste che in esso avvengono (Mitchell & Sutherland, 2022). Una vastissima letteratura dimostra che l'analisi funzionale e gli approcci comportamentali producono risultati positivi con studenti con una varietà di bisogni educativi speciali sia in relazione alla riduzione dei comportamenti problema sia nello sviluppo di abilità appropriate ai contesti educativi: con studenti con disturbi emozionali e comportamentali (Goh & Bambara, 2012), con disturbi dello spettro autistico (Volkmar, Reichow & Doehring, 2010) e con disturbo oppositivo provocatorio (Foster *et al.*, 2012).

Allo stesso tempo, si evidenzia anche una considerevole attenzione posta dai docenti al modeling e a tutte le strategie ad esso connesse. Nel modellamento guidato l'esperto o l'insegnante mostra all'allievo come deve fare, presentando le azioni da compiere e da acquisire in una logica

di gradualità verso l'autonomia; esso può essere utilizzato per far acquisire abilità, atteggiamenti e pensieri connessi alle pratiche (Bonaiuti, 2021). È interessante osservare come il modellamento sia un aspetto comune a due importanti riferimenti che coprono lo spettro della formazione e dell'istruzione: nell'apprendistato che trova i suoi tratti caratterizzanti nei concetti di *modeling*, *coaching*, *scaffolding* e *fading* e nell'istruzione diretta che rappresenta il modello che raccoglie le maggiori evidenze per la didattica in classe (Calvani & Trincherò, 2019). Collins, Brown e Holum (1991) nell'analizzare l'apprendistato tradizionale, pongono l'attenzione su una serie di azioni che accompagnano il modellamento, ovvero il *coaching* (il maestro assiste continuamente, secondo le necessità: dirige l'attenzione su un aspetto, fornisce feedback, agevola il lavoro); lo *scaffolding* (il maestro fornisce supporti, ad esempio preimpostando il lavoro, e poi gradualmente lo toglie); il *fading* (il maestro riduce gradualmente il proprio sostegno, così da lasciare progressivamente maggiore autonomia). Il modellamento è tra i capisaldi della *direct instruction* e sottintende un costante impegno nel fornire una guida e un supporto agli studenti: risulta particolarmente funzionale nei confronti degli alunni con disabilità intellettiva (Gesrten *et al.*, 2009) e con disturbi specifici di apprendimento (Swanson & Sachs-Lee, 2000) in relazione all'apprendimento delle lingue, allo sviluppo di abilità autoregolatrici, all'acquisizione di capacità pratiche e al consolidamento di competenze socio-relazionali.

Tab. 9 - Strategie didattiche note (sezione 4)

	NESSUN BES	Q12: STUDENTI CON DISABILITÀ	Q12: STUDENTI CON DSA, ADHD O ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI	Q12: STUDENTI CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE-LINGUISTICO	TOTALE
➤ rinforzi	1,45% 25	85,40% 1.468	69,17% 1.189	55,67% 957	84,06% 1.719
➤ scaffolding	1,17% 14	88,70% 1.060	72,05% 861	56,74% 678	65,44% 1.195
➤ modeling	0,84% 10	89,33% 1.063	69,92% 832	56,72% 675	68,19% 1.190
➤ coaching	1,34% 13	85,39% 830	74,18% 721	58,95% 573	47,53% 970
➤ prompting	0,99% 9	91,74% 833	68,94% 626	57,38% 521	44,40% 908
➤ fading	0,87% 7	92,55% 745	69,57% 560	56,40% 454	39,36% 806
➤ chaining	0,62% 3	92,93% 447	68,61% 321	54,26% 261	23,62% 481
➤ nessuna delle opzioni fornite	7,80% 7	67,38% 95	68,09% 96	53,19% 75	6,89% 141
➤ Totale rispondenti	40	1.705	1.422	1.151	2.045

Tab. 10 - Strategie didattiche maggiormente utilizzate (sezione 4)

	NESSUN BES	Q12: STUDENTI CON DISABILITÀ	Q12: STUDENTI CON DSA, ADHD O ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI	Q12: STUDENTI CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE-LINGUISTICO	TOTALE
▼ rinforzi	1,49% 21	84,89% 1197	69,01% 973	54,54% 769	74,52% 1.010
▼ scaffolding	1,46% 10	88,03% 603	74,16% 508	58,25% 399	36,21% 285
▼ modeling	0,84% 5	90,10% 587	69,13% 412	56,88% 359	31,50% 196
▼ prompting	0,62% 3	91,93% 444	67,49% 326	56,31% 272	25,53% 123
▼ coaching	0,93% 4	79,12% 341	77,03% 332	57,31% 247	22,75% 93
▼ fading	0,98% 3	91,15% 278	70,15% 214	54,10% 165	16,12% 50
▼ nessuna delle opzioni fornite	4,92% 3	72,13% 44	70,49% 43	54,10% 33	3,22% 2
▼ chaining	0,00% 0	89,29% 50	64,29% 36	51,79% 29	2,96% 16
▼ Totale rispondenti	30	1.602	1.388	1.048	1.092

Nell'ultima sezione, quasi tutte le strategie didattiche presenti hanno riportato valori percentuali notevoli. Negli elenchi forniti sono annoverate le strategie più note – *problem solving* e *storytelling* – e le strategie che dovrebbero far parte dell'identikit professionale del docente, come *l'uso dei mediatori didattici* (Damiano, 1993) e il ricorso a *molteplici modalità ed esempi di lavoro*.

Il *problem solving* è una metodologia che ha come obiettivo primario quello di stimolare il ruolo attivo dello studente attraverso processi di investigazione e riflessione attivati dall'esigenza di risolvere problemi (Bonaiuti, 2014). Questa strategia risulta particolarmente funzionale quando adeguatamente guidata e quando attiva conoscenze già acquisite dagli studenti: sottoporre agli allievi problemi troppo complessi rispetto alle loro competenze, ad esempio quando non padroneggiano ancora i concetti in gioco, risulta meno efficace di studiare attraverso esempi guidati (Clark, Hguyen & Sweller, 2006). Solo quando gli studenti diventano più competenti e hanno gli strumenti per affrontare i problemi diventa invece utile e produttivo proporre attività investigative autonome. Sweller (2006) sottolinea a tal proposito che individuare il punto esatto in cui modificare le tecniche di istruzione, cioè quando guidare o lasciare il controllo del processo all'allievo, rappresenta la chiave di volta per il successo. L'uso di esempi pratici risolti dall'in-

segnante dovrebbe progressivamente lasciare spazio a problemi con completamento, per arrivare gradualmente alla proposta di attività non guidate.

Nel passaggio dalle strategie note a quelle maggiormente adottate in classe, le percentuali relative allo *storytelling* subiscono un notevole depotenziamento. Sembra, infatti, che la diffusa conoscenza dello *storytelling* si traduca in un debole coinvolgimento della narrazione nella didattica inclusiva. Eppure, l'uso dello *storytelling* e ancor di più della sua implementazione digitale, il *Digital Storytelling*, sono ritenuti approcci particolarmente validi per lo sviluppo di competenze espressive e socio-relazionali negli studenti con BES (Garzotto & Bordogna, 2010; Banister, Hodges & Michalski, 2005); alunni che sovente vivono difficoltà di comunicazione riferibile sia all'area linguistico-espressiva, sia a quella più intima e profonda, che interessa la percezione e la consapevolezza di Sé. Analogamente ai diversi linguaggi performativi, lo *storytelling* è altamente raccomandato come strumento socio-relazionale, perché capace di stimolare negli studenti le emozioni e, nello specifico, una propensione all'empatia e alla prosocialità (Edmiston, 2000; Law *et al.*, 2017). L'uso delle tecniche narrative può diventare un veicolo per significare la differenza (Rice & Chandler, 2020), divenendo così un potente strumento per conoscere le proprie rappresentazioni e, eventualmente, per superare le visioni stereotipate e preconcepite (Fiorucci, 2022; Rieger & Chamorro-Koc, 2022). Parimenti, lo *storytelling* rappresenta un potente strumento di personalizzazione didattica per l'apprendimento e l'insegnamento della lingua madre e di quella straniera, soprattutto nel lavoro educativo che coinvolge studenti con disabilità, con disturbi specifici dell'apprendimento e con bisogni linguistici speciali (Barwasser, Knaak & Grünke, 2020; Knaak, Grünke & Barwasser, 2021).

La scelta di utilizzare “molteplici modalità di lavoro” fa indubbiamente riferimento ai principi dello *Universal Design for Learning* (UDL) che promuove un utilizzo equo e flessibile dei materiali e degli strumenti di apprendimento, garantendo un alto livello di accessibilità degli ambienti scolastici e delle situazioni di insegnamento/apprendimento per tutti gli alunni (Meyer, Rose & Gordon, 2014). Lo UDL rappresenta un quadro di riferimento scientificamente fondato per la pratica educativa (Mitchell & Sutherland, 2022) in quanto introduce flessibilità

nei modi di presentare le informazioni e nelle modalità e possibilità, per gli studenti, di rispondere, di dimostrare le conoscenze e abilità e di partecipare. Inoltre, risulta efficace in quanto riesce a mantenere alte aspettative di rendimento per tutti gli alunni, compresi quelli con disturbi dell'apprendimento (Cook & Rao, 2018), disabilità intellettiva (Rao, Smith & Lowrey, 2017) o con scarsa padronanza della lingua veicolare (Ok *et al.*, 2018).

Si collega a questo la necessità di presentare i materiali in modi diversi con esempi di lavoro variegati, in successione e riducendo al minimo gli stimoli potenzialmente distraenti (Hattie, 2006). I materiali, infatti, se presentati in forma verbale, visiva e multimediale forniscono rappresentazioni più ricche di quanto possano fornire i materiali presentati attraverso un solo canale. La maggior parte delle persone, infatti, ha bisogno di molte opportunità, preferibilmente distribuite nel tempo, per apprendere conoscenze nuove e di vedere concretamente l'utilità di esercitarsi in maniera intenzionale. Fornendo una ricca varietà di esempi, la comprensione ad esempio di un concetto astratto migliora (Hattie, 2006).

Frequenze percentuali notevolmente più basse sono, infine, riferibili al *WebQuest* (Dodge, 1995; 2001; March, 1998; Kurtulus & Ada, 2012), una strategia didattica che capitalizza le risorse web per indagare e approfondire uno specifico contenuto di studio. Oltre a mettere a disposizione una quantità infinita di informazioni, internet conserva ancora una serie di limitazioni riferibili a problematiche di accessibilità e di interferenza con le tecnologie assistive (Kelly, 2000; Manning & Carpenter, 2008). Ai problemi di accesso, si aggiungono altresì quelli inerenti alle deboli competenze tecnologiche dei docenti, che nell'utilizzo di questa strategia dovrebbero predisporre piste di lavoro e assicurare un fattivo supporto tecnologico e procedurale. La scarsa propensione al coinvolgimento di questa strategia nell'azione didattica, come confermano i dati di questa indagine e le evidenze presenti in letteratura, è altamente connessa a questi aspetti evidenziati.

Tab. 11 - Strategie didattiche note (sezione 5)

	NESSUN BES	Q12: STUDENTI CON DISABILITÀ	Q12: STUDENTI CON DSA, ADHD O ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI	Q12: STUDENTI CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE-LINGUISTICO	TOTALE
problem solving	1,97% 34	84,04% 1.448	71,04% 1.224	55,60% 958	88,81% 1.723
uso di diversi mediatori didattici	0,87% 11	86,98% 1.102	72,45% 918	59,04% 748	63,10% 1.567
storytelling	1,74% 21	85,76% 1.036	70,20% 848	57,20% 691	60,16% 1.208
fornire molteplici modalità di lavoro	1,21% 12	85,43% 844	72,98% 721	58,81% 581	49,20% 988
esempi di lavoro	1,39% 12	84,72% 732	76,62% 692	58,80% 508	43,03% 884
webquest	0,93% 4	88,81% 351	79,02% 339	58,74% 252	21,36% 429
nessuna delle opzioni precedenti	2,56% 1	79,49% 31	58,97% 23	69,23% 27	1,94% 33
Totale rispondenti	171	5.514	1.725	3.785	2.008

Tab. 12 - Strategie didattiche maggiormente utilizzate (sezione 5)

	NESSUN BES	Q12: STUDENTI CON DISABILITÀ	Q12: STUDENTI CON DSA, ADHD O ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI	Q12: STUDENTI CON SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE-LINGUISTICO	TOTALE
problem solving	2,40% 32	82,87% 1.103	70,47% 938	54,47% 723	68,50% 1.331
uso di diversi mediatori didattici	0,85% 8	87,31% 819	72,60% 681	56,74% 531	46,28% 938
fornire molteplici modalità di lavoro	1,16% 8	83,72% 876	73,55% 506	57,56% 396	35,41% 888
esempi di lavoro	2,07% 14	84,19% 570	74,15% 502	59,68% 604	34,84% 677
storytelling	2,44% 18	83,88% 915	66,29% 407	52,77% 324	31,60% 614
webquest	0,76% 7	87,79% 715	80,15% 105	60,31% 79	6,74% 131
nessuna delle opzioni precedenti	0,00% 0	77,78% 35	71,11% 32	51,11% 33	2,32% 45
Totale rispondenti	78	3.785	1.171	2.602	1.343

### 3. Conclusioni

Tutte le figure che si occupano di progettare e attuare gli interventi per gli alunni con bisogni educativi speciali dovrebbero essere adeguatamente formati a rivestire questo ruolo. I docenti, infatti, dovrebbero

essere preparati – attraverso la formazione iniziale e poi l’aggiornamento professionale costante – a fare propria la responsabilità di reperire e applicare strategie didattiche inclusive basate sulle evidenze. Affinché questo succeda è necessario che anche i soggetti responsabili della formazione conoscano gli esiti della ricerca di settore e promuovano queste specifiche strategie, prevedendo percorsi formativi che sappiano sviluppare maggiore consapevolezza metodologica ma al tempo stesso che supportino il docente a concretizzare in situazioni reali tali strategie, prevedendo anche il monitoraggio e la supervisione. Si andrebbe, a tal proposito, a rafforzare una sorta di ‘grammatica di base’ della didattica efficace in ottica inclusiva che, se applicata, dovrebbe possedere una maggiore probabilità di supportare un apprendimento efficace e generare risultati più soddisfacenti.

## Bibliografia

- Antia, S.D., Stinson, M.S. & Gaustad, M.G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of deaf studies and deaf education*, 7(3), 214-229.
- 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.
- Banister S., Hodges D. & Michalski, P. (2005). Digital Storytelling in the Middle Childhood Special Education Classroom: A teacher’s story of adaptations. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(4).
- Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barwasser, A., Knaak, T. & Grünke, M. (2020). The effects of a multicomponent storytelling intervention on the vocabulary recognition of struggling English as a foreign language learners with learning disabilities. *Insights into Learning Disabilities*, 17(1), 35-53.
- Baxendell, B.W. (2003). Gli organizzatori anticipati: rappresentazioni visive delle idee chiave. *Difficoltà di Apprendimento*.
- 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 Through In-Class Debates on Course-Related Controversies. *Teaching of Psychology*, 2, 106-110.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. & Trincherò, R. (2019) *10 falsi miti e 10 regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Campbell, T. (2013). *In-school ability grouping and the month of birth effect. Preliminary evidence from the Millennium Cohort Study*. London: Centre for Longitudinal Studies.
- Cattani, A. (2012). *Dibattito. Diritti e doveri, regole e mosse*. Casoria: Loffredo Editore University Press.
- Clark, R.C. (2019). *Evidence-based training methods: A guide for training professionals*. Alexandria (VA): American Society for Training and Development.
- Clark, R.C., Nguyen, F. & Sweller, J. (2011). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. New York: Wiley.
- Collins, A., Brown, J.S. & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American educator*, 15(3), 6-11.
- Cook, C.R., Gresham, F.M., Kern, L., Barreras, R.B., Thornton, S. & Crews, S.D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(3), 131-144.
- Cook, S.C. & Rao, K. (2018). Systematically applying UDL to effective practices for students with learning disabilities. *Learning disability quarterly*, 41(3), 179-191.
- 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.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica*. Roma: Armando.
- Dodge, B. (1995). *Some thoughts about WebQuests*. Accessed at [http://edWeb.sdsu.edu/courses/edtec596/about\\_WebQuests.html](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>
- Edmiston, B. (2000). Drama as Ethical Education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5, 63-84.
- Egan, M. (1999). Reflections on effective use of graphic organizers. *Journal of Adolescent e Adult Literacy*, 42, 641-645.

- Elbaum, B., Vaughn, S., Tejero Hughes, M. & Watson Moody, S. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of educational psychology*, 92(4).
- Fiorucci, A. (2017). La funzione docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva. *Formazione, lavoro, persona. CQIA Rivista*, 7(20), 79-90.
- Fiorucci, A. (2022). Handifobia, una parola che fa paura...Riflessioni intorno al timore sociale della disabilità e del corpo in/dis-abile. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12(2), 297-315.
- Fisher, J.B. & Schumaker, J.B. (1995). Searching for validated inclusive practices: A review of the literature. *Focus on Exceptional Children*, 28, 1-20.
- Forster, M., Sundell, K., Morris, R.J., Karlberg, M. & Melin, L. (2012). A randomized controlled trial of a standardized behavior management intervention for students with externalizing behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(3), 169-183.
- Garzotto, F. & Bordogna, M. (2012). Paper-based Multimedia Interaction and Disabled Children: From Experience to Learning-for-All. *International Journal of Arts and Technology*, 5, 126-150.
- Gersten, R., Chard, D.J., Jayanthi, M., Baker, S.K., Morphy, P. & Flojo, J. (2009). Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components. *Review of educational research*, 79(3), 1202-1242.
- Gillies, R.M. & Ashman, A.F. (2000). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. *The Journal of Special Education*, 34(1), 19-27.
- Giovannini, M.L. & Boni, M. (2010). Verso la valutazione a sostegno dell'apprendimento. Uno studio esplorativo nella scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1, 161-178.
- Goh, A.E. & Bambara, L.M. (2012). Individualized positive behavior support in school settings: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 33(5), 271-286.
- Grion, V., Serbati, A., Felisatti, E. & Li, L. (2019). Peer feedback and technology enhanced assessment as critical issues to foster student learning. *Italian Journal of Educational Research*, 9-14.
- 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.

- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Hattie, J. & Clarke, S. (2018). *Visible learning: feedback*. Abingdon: Routledge.
- Hughes, C. (1992). Teaching self-instruction utilizing multiple examples to produce generalized problem solving among individuals with severe mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 302-314.
- Ianes, D. (2013). Didattica inclusiva e bisogni educativi speciali, in D. Ianes & S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Imeraj, L., Antrop, I., Sonuga-Barke, E., Deboutte, D., Deschepper, E., Bal, S. & Roeyers, H. (2013). The impact of instructional context on classroom on-task behavior: A matched comparison of children with ADHD and non-ADHD classmates. *Journal of school psychology*, 51(4), 487-498.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & 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.
- Kelly, R. (2000). Working with WebQuests: Making the Web Accessible to Students with Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 32(6), 4-13.
- Kilian, J.M. & Kilian, D.W. (2011). A school intervention to increase prosocial behavior and improve academic performance of at-risk students. *Improving Schools*, 14(1), 65-83.
- Knaak, T., Grünke, M. & Barwasser, A. (2021). Enhancing vocabulary recognition in English foreign learners with and without learning disability. The effects of a multi-component storytelling intervention approach. *Learn. Disabilities: Contemp. J.*, 19, 69-85.
- 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.
- Law, Y.K., Lam, S.F., Law, W., & Tam, Z.W. (2017). Enhancing Peer Acceptance of Children with Learning Difficulties: Classroom Goal Orientation and Effects of a Storytelling Programme with Drama Techniques. *Educational Psychology*, 37, 537-549.
- Lerner, M.D. & Mikami, A.Y. (2012). A preliminary randomized controlled trial of two social skills interventions for youth with high-functioning autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(3), 147-157.

- Lou, Y., Abrami, P.C. & d'Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: A meta-analysis. *Review of educational research*, 71(3), 449-521.
- Manning, J.B. & Carpenter, L.B. (2008). Assistive technology WebQuest: Improving learning for preservice teachers. *TechTrends*, 52(6), 47-52.
- March, T. (1998). *Why Webquests?* Accessed at <http://tommmarch.com/writings/why-webquests>
- Marzano, R.J., Pickering, D. & Pollock, J.E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria: Ascd.
- Meichenbaum, D.H. (1977). *Cognitive Behavior Modification*. New York: Plenum Press.
- Merrill, M.D. (2007). First principles of instruction: A synthesis. *Trends and issues in instructional design and technology*, 2, 62-71.
- Mitchell, D. & Sutherland, D. (2022). Cosa realmente funziona nella *didattica speciale e inclusiva*. *Le strategie basate sull'evidenza*. Seconda edizione italiana a cura di D. Ianes. Trento: Erickson.
- Moè, A., Cornoldi, C. & De Beni, R. (1998). Incoerenza strategica, metodo di studio e insuccesso scolastico. *Archivio di Psicologia, Neurologia, Psichiatria*, 59, 567-576.
- Moroz, K.B. & Jones, K.M. (2002). The effects of positive peer reporting on children's social involvement. *School Psychology Review*, 31(2), 235-245.
- Ok, M.W., Rao, K., Bryant, B.R. & McDougall, D. (2017). Universal design for learning in pre-k to grade 12 classrooms: A systematic review of research. *Exceptionality*, 25(2), 116-138.
- 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.
- Rao, K., Smith, S.J. & Lowrey, K.A. (2017). UDL and intellectual disability: What do we know and where do we go? *Intellectual and developmental disabilities*, 55(1), 37-47.
- Rice, C. & Chandler, E. (2020). Representing difference: Disability, digital storytelling, and public pedagogy. In K. Ellis, G. Goggin, B. Haller & R. Curtis (Eds.), *Routledge Companion to Disability and Media* (pp. 377-387). New York: Routledge.
- Rieger, J., Chamorro-Koc, M.A. (2022). Multisensorial Storytelling Design Strategy to Build Empathy and a Culture of Inclusion. *Stud Health Technol Inform*, 2, 408-415.

- Roche, R.O. (2002). *L'intelligenza prosociale*. Trento: Erickson.
- Smith, H. & Higgins, S. (2006). Opening classroom interaction: The importance of feedback. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 485-502.
- Swanson, H.L. & Sachse-Lee, C. (2000). A meta-analysis of single-subject-design intervention research for students with LD. *Journal of learning disabilities*, 33(2), 114-136.
- Sweller, J. (2006). The worked example effect and human cognition. *Learning and Instruction*, 16(2), 165-169.
- Terzi, L. (2010). *Special Educational Needs. A New Look*. London: Continuum.
- 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.
- Volkmar, F.R., Reichow, B. & Doehring, P. (2010). Evidence-based practices in autism: Where we are now and where we need to go. In *Evidence-based practices and treatments for children with autism* (pp. 365-391). Boston, MA: Springer US.

## Riferimenti normativi

- 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”.