

Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane

A scale for assessing Italian schools and classes inclusiveness

Lucio Cottini^a, Daniele Fedeli^b, Annalisa Morganti^c, Stefano Pascoletti^d, Alessia Signorelli^e, Francesca Zanon^f, Davide Zoletto^g

^a *Università degli Studi di Udine, lucio.cottini@uniud.it*

^b *Università degli Studi di Udine, daniele.fedeli@uniud.it*

^c *Università degli Studi di Perugia, annalisa.morganti@unipg.it*

^d *Università degli Studi di Udine, stefano@tecnoscuola.com*

^e *Università degli Studi di Perugia, alessia.signorelli@gmail.com*

^f *Università degli Studi di Udine, francesca.zanon@uniud.it*

^g *Università degli Studi di Udine, davide.zoletto@uniud.it*

Abstract

Il contributo presenta in dettaglio le procedure di costruzione e validazione di uno strumento per valutare i processi inclusivi riferiti ai contesti scolastici, chiamato “Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi”. Frutto del lavoro congiunto svolto dagli autori, la Scala si pone come uno strumento valutativo e autovalutativo utile a consentire da un lato, la realizzazione di specifiche forme di misurazione e, dall’altro, la promozione di processi di riflessione sugli indicatori di qualità dell’educazione inclusiva, per contribuire alla progettazione e alla regolazione in itinere del progetto educativo della scuola e della classe.

Lo strumento, anche nella sua versione digitale, consente di pianificare ricerche, che possono raccogliere evidenze in grado di avvalorare l’organizzazione scolastica italiana di *full inclusion*.

Parole chiave: inclusione scolastica; strumento di valutazione; didattica inclusiva; educazione basata sulle evidenze.

Abstract

The paper presents in detail the procedures for developing and validating a tool for assessing the inclusive process pertaining to school contexts called “Inclusive Process Assessment Scale”. The Scale, which is the outcome of the joined work of the authors, sets itself both as an assessing and self-assessing tool, useful for allowing on one hand specific types of evaluation and, on the other, promoting thoughts on inclusive education’s quality indicators, thus contributing to the planning and ongoing adjustment of the educational project of the school and the class.

The tool, in its computer version as well, allows for the planning of researches that can collect evidences supporting the full inclusion organization of Italian schools.

Keywords: school inclusion; assessment tool; inclusive education; evidence-based education.

1. Introduzione

Il paradigma dell'inclusione scolastica, che si è affermato in maniera decisa a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, enfatizza l'attenzione da porre alle esigenze diversificate di tutti gli allievi, nessuno escluso, nel rispetto del principio di pari opportunità e di partecipazione attiva di ognuno. Questa prospettiva può realmente rappresentare un deciso passo in avanti per perseguire l'obiettivo di promuovere una scuola delle differenze, nella quale la diversità di ognuno sia considerata come una condizione di base, una sorta di *a priori* di cui tener conto per costruire ambienti in grado di accogliere tutti (Cottini, 2016). Non viene negata, in sostanza, l'esistenza dei bisogni particolari, che per alcuni allievi sono davvero molto speciali, ma si invita a considerarli in una dimensione anche sociale, di sistema, e non come semplice deficit degli individui. Come sostengono Booth e Ainscow (2002; 2011) nel loro "Index per l'inclusione", è opportuno parlare di ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, i quali non sono solo ascrivibili agli individui e che, come tali, bisogna cercare di rimuovere o almeno di attenuare nella loro valenza negativa. Non si tratta, in altre parole, di includere gli allievi nella classe, sostituendo in questo modo solo il termine integrazione con uno maggiormente accattivante, ma rendere inclusivi i contesti, i metodi e gli atteggiamenti per tutti.

La dimensione dell'inclusione pone nuove sfide alla progettazione curricolare, invitandola a ripensarsi su basi diverse; non ci si indirizza, dunque, ad un allievo medio, per poi aggiungere particolari percorsi personalizzati, ma si deve concepire, fin dall'inizio, una progettualità rivolta a tutti, tenendo sicuramente conto delle differenze, ma orientandosi a promuovere per ciascuno le migliori opportunità per una crescita personale.

Articolata in questi termini, l'inclusione assume un ruolo centrale anche per la ricerca e la prassi educativa da sviluppare in ambito multi e interculturale.

Si tratta, in questo specifico, di mantenere certo l'attenzione sui punti di forza e di debolezza degli allievi con background migratorio, in particolare a partire dalle specificità e dalle differenze che caratterizzano le situazioni molto diverse fra loro, di allievi che hanno vissuto in prima persona la migrazione (e che sono neoarrivati in Italia e di recente inserimento nel sistema scolastico del nostro Paese) e allievi da tempo scolarizzati in Italia o, addirittura, nati nel nostro Paese (e che rientrano quindi in quelle che vengono definite "seconde" o "terze" generazioni).

Nello stesso tempo, però, appare ineludibile mettere al centro dell'indagine e dell'intervento educativo gli aspetti contestuali: clima di classe, metodi e strategie didattiche, curricula, relazioni tra pari, rapporti con l'extra-scuola (famiglie, servizi, territori etc.). Il tutto in una linea di ricerca e intervento che affianchi al necessario riconoscimento della diversità, anche la fondamentale prospettiva dell'equità (Catarci & Fiorucci, 2015; Tarozzi, 2015). Questa linea di sviluppo trova, nell'ambito della ricerca pedagogica in contesti multi e interculturali, numerosi riscontri, sia dal punto di vista del quadro di riferimento a livello di *policies*¹ e pratiche scolastiche, sia della ricerca.

In sintesi estrema, la prospettiva dell'inclusione per tutti gli allievi passa attraverso la messa in campo di specifiche procedure organizzative e metodologico-didattiche, in modo da promuovere il ruolo attivo di ogni allievo, facilitando la partecipazione di tutti, oltre a stimolare rapporti interattivi e di supporto reciproco.

¹ Tra i documenti più recenti ricordiamo MPI (2007) e MIUR (2014).

Relativamente alla didattica inclusiva, la Figura 1 propone una schematizzazione delle principali linee di lavoro, le quali sono tra loro chiaramente integrate e riferite agli specifici argomenti del curricolo. Con questo si vuole enfatizzare il fatto che la didattica inclusiva non è rappresentata da un insieme di contenuti specifici, ma si caratterizza per un orientamento organizzativo e metodologico, uno stile operativo da adottare nella prassi quotidiana: non si tratta, in altre parole, di dedicare uno spazio del curricolo ai temi della didattica inclusiva, ma di gestire tutti i curricula disciplinari, opportunamente adattati, con un approccio che faciliti la partecipazione e il successo formativo di ogni allievo (Meyer, Rose & Gordon, 2014).

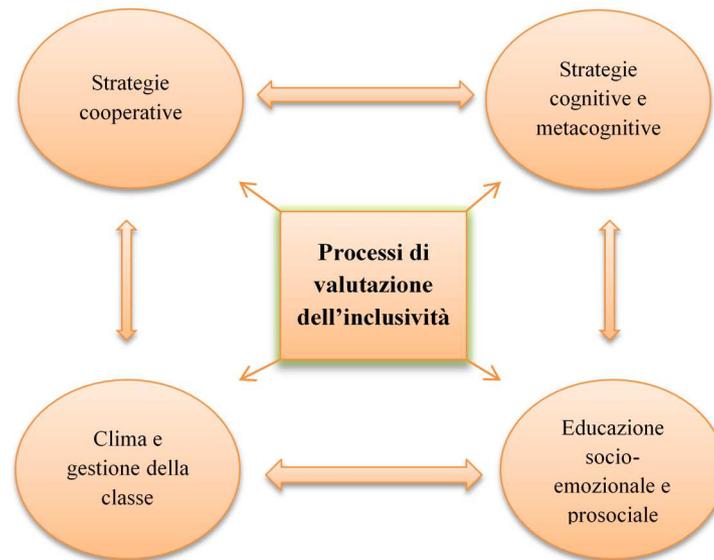


Figura 1. Strategie di didattica inclusiva.

Come illustra la Figura 1, poi, sia l'organizzazione, sia la prassi didattica finalizzata a promuovere contesti di apprendimento inclusivi, richiedono forme di monitoraggio nel tempo, per verificare la situazione iniziale e gli eventuali progressi che si vengono a determinare. A questo livello, risulta fondamentale fare riferimento a strumenti valutativi e autovalutativi che possano consentire, da un lato, di realizzare specifiche forme di misurazione e, dall'altro, di promuovere processi di riflessione sugli indicatori di qualità dell'educazione inclusiva, per contribuire alla progettazione e alla regolazione in itinere del progetto educativo della scuola e della classe.

In questo lavoro presentiamo una specifica "Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi" che persegue tali finalità.

2. Dall'Index per l'inclusione alla prima versione della scala

La costruzione di un nuovo strumento di valutazione implica necessariamente un'esplorazione attenta delle risorse già presenti, in campo nazionale e internazionale, riguardanti il costrutto principale su cui si va a elaborare e realizzare una nuova proposta.

Nel caso della "Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi" che viene presentata in questo contributo, tale esplorazione è stata assai limitata, in quanto, al momento della costruzione

della sua prima versione, nel 2012, un unico strumento, già presente e molto conosciuto in letteratura, presentava i requisiti richiesti; si trattava dell'“Index for Inclusion: developing learning and participation in schools” (Booth & Ainscow, 2002) tradotto nella sua versione italiana in “Index per l'inclusione” (Booth & Ainscow, 2002/2008). In ambito multi e interculturale sono stati considerati anche altri contributi significativi, alcuni dei quali sviluppati nel nostro Paese (Favaro, 2008; Ferrari e Ledda, 2012; Luatti, 2012; Santerini, 2010).

La difficoltà di valutazione di un costrutto così ampio, articolato, complesso, che chiama in causa numerosi soggetti, come quello dell'*inclusione*, aveva reso difficile, almeno fino a quel momento, la costruzione di strumenti di valutazione rivolti al mondo della scuola, nello specifico, dirigenti scolastici ed insegnanti, dai quali potesse emergere in modo chiaro e strutturato tale complessità².

2.1. Le caratteristiche principali dell'Index per l'inclusione

L'“Index per l'inclusione” di Booth e Ainscow (2002), come già sottolineato, nel corso degli anni è diventato un punto di riferimento importante in ambito internazionale per ciò che riguarda lo sviluppo della progettazione inclusiva delle scuole.

L'Index che trae le sue origini da un Regno Unito che si sta avvicinando lentamente all'idea di una scuola *per tutti* (cominciando una critica al sistema separato delle scuole speciali), propone un percorso di progettazione della realtà scolastica inclusiva secondo un'ottica partecipativa, che porta ad un coinvolgimento di alunni, insegnanti, genitori, dirigenti scolastici, amministratori e membri della comunità locale. Il modello cui fa riferimento è, dunque, un modello sociale delle difficoltà educative e della disabilità, che promuove, attraverso una definizione chiara di indicatori e descrittori, la rimozione di tutti gli ostacoli che limitano la partecipazione sociale e l'apprendimento di tutti gli allievi, favorendo un percorso di crescita che valorizzi il potenziale di tutti (alunni, insegnanti, famiglie, comunità scolastica) e la trasformazione dei contesti.

L'Index esplora i concetti di inclusione ed esclusione attraverso tre dimensioni chiave – ciascuna suddivisa in due sezioni –, tra loro interconnesse, che dovrebbero orientare il processo di cambiamento del contesto scolastico. Come sono definite dall'Index, esse rappresentano le priorità dello sviluppo e sono:

1. creare culture inclusive (costruire comunità; affermare valori inclusivi);
2. produrre politiche inclusive (sviluppare la scuola per tutti; organizzare il sostegno alla diversità);
3. sviluppare pratiche inclusive (coordinare l'apprendimento; mobilitare risorse).

Lo strumento di autovalutazione della scuola, presentato nell'Index, per ciascuna delle tre dimensioni, declina sei indicatori, ognuno dei quali corredato da almeno dieci domande già predisposte e da eventuali ulteriori domande specifiche, che la scuola, oggetto della valutazione, ritiene utili per esplorare meglio la sua situazione. Da ciò si evince una struttura abbastanza complessa dello strumento, composto da circa 150 item per ogni dimensione.

² Da segnalare che al momento della costruzione della prima versione della scala, non era ancora stata pubblicata la terza edizione (Booth & Ainscow, 2011) del “Nuovo Index per l'Inclusione” tradotta in italiano e pubblicata successivamente (Booth & Ainscow, 2011/2014).

Il tentativo iniziale, dunque, è stato quello di alleggerire la struttura dell'Index e di renderla più funzionale all'analisi dell'inclusione in un modello organizzativo di scuola come quello italiano.

2.2. L'analisi degli item

La prima fase di lavoro è stata la scelta e la definizione degli item relativi a ciascuna delle tre dimensioni dell'inclusione, selezionandoli sulla base di quelli ritenuti maggiormente significativi per il modello scolastico italiano. Ne è scaturito uno strumento che presentava dieci domande per ogni dimensione, associate a cinque indicatori di risposta. La valutazione prevedeva un'organizzazione dei punteggi su una scala a tre livelli³.

In Figura 2 riportiamo un esempio riferito a ciascuna delle tre dimensioni principali di cui si componeva la scala nella sua prima versione. Per la sua compilazione, gli insegnanti erano invitati a rispondere a ogni quesito in relazione alla situazione della propria scuola, per alcuni item e della propria classe, per altri.

Sommando i punteggi ottenuti nelle dieci domande, riferite a ciascuna dimensione, ogni scuola aveva a disposizione, nella sezione conclusiva dello strumento, un prospetto riassuntivo (Figura 3) da compilare, colorandolo, per avere un riferimento visivo dello stato di inclusività della scuola.

Dimensione A: Creare culture inclusive		
Domande	Indicatori per la risposta	Punteggio ² (0 - 1 - 2)
a. La mia scuola (e la mia classe) accoglie positivamente ogni bambino?	a. Non si registrano resistenze da parte di nessuno (dirigente, insegnanti, altro personale) nei confronti dell'inserimento di ciascun bambino (bambini con disabilità anche gravi, con disturbi dell'apprendimento, provenienti da altri paesi, etc.)	.....
	b. I risultati positivi di ogni bambino, anche di quelli più in difficoltà, vengono apprezzati e festeggiati da tutti.	.....
	c. Le differenze di ogni bambino sono affrontate in classe e apprezzate (deficit, differenze culturali, etc.).	.....
	d. Vengono previsti eventi per promuovere l'accoglienza dei nuovi alunni	.....
	e. Le informazioni in classe sono disponibili e comprensibili per tutti (ad esempio, sono tradotte in più lingue, rese disponibili in Braille, audioregistrate, presentate con immagini, etc.)	.....
	<i>Punteggio totale riferito alla domanda³</i>	

³ Punteggio 0 quando la situazione descritta non si verifica mai o con una frequenza sporadica o coinvolge soltanto poche persone; punteggio 1 quando la situazione descritta si verifica frequentemente o coinvolge la maggior parte di persone; punteggio 2 quando la situazione descritta si verifica sempre o quasi o coinvolge la totalità delle persone.

Dimensione B: Produrre politiche inclusive

Domande	Indicatori per la risposta	Punteggio (0 – 1 – 2)
1. Gli insegnanti che vengono nominati per la prima volta nella mia scuola sono aiutati a conoscere l'ambiente e gli allievi?	a. Ai nuovi insegnanti vengono date le indicazioni di base necessarie sul funzionamento della scuola e sul suo progetto inclusivo.	.....
	b. Ai nuovi insegnanti vengono presentate le situazioni degli allievi in maniera dettagliata.	.....
	c. Ai nuovi insegnanti vengono chieste informazioni sulle esperienze e competenze personali, al fine di poterle opportunamente impiegare per la promozione del progetto inclusivo della scuola.	.....
	d. Gli insegnanti che da tempo insegnano nella scuola evitano di costituire un gruppo a se stante, che di fatto tende a marginalizzare i nuovi arrivati.	.....
	e. Le osservazioni dei nuovi insegnanti sul funzionamento della scuola vengono prese in seria considerazione, per l'apporto di novità che possono dare.	.....
	<i>Punteggio totale riferito alla domanda</i>	

Dimensione C: Sviluppare pratiche inclusive

Domande	Indicatori per la risposta	Punteggio (0 – 1 – 2)
1. La didattica fa ampio riferimento a metodologie inclusive che facilitano l'attività in gruppo?	a. L'organizzazione delle attività didattiche prevede numerose attività di gruppo, finalizzate a promuovere forme di apprendimento cooperativo.	.....
	b. La composizione dei gruppi è eterogenea e non fissa, in modo che tutti abbiano l'opportunità di lavorare con compagni diversi per origine, genere, appartenenza etnica, competenze, etc..	.....
	c. Per supportare alunni che presentano difficoltà di vario tipo sono organizzate forme di tutorato da parte di compagni maggiormente capaci (tutoring).	.....
	d. Vengono proposte attività didattiche finalizzate alla conoscenza delle emozioni proprie e altrui e allo sviluppo di competenze socio-emotive.	.....
	e. I lavori esposti in classe valorizzano il lavoro cooperativo e non solo i risultati individuali.	.....
	<i>Punteggio totale riferito alla domanda</i>	

Figura 2. Esempi di item riferiti a ciascuna delle dimensioni dell'inclusione: culture, politiche, pratiche.

Prospetto riassuntivo⁴

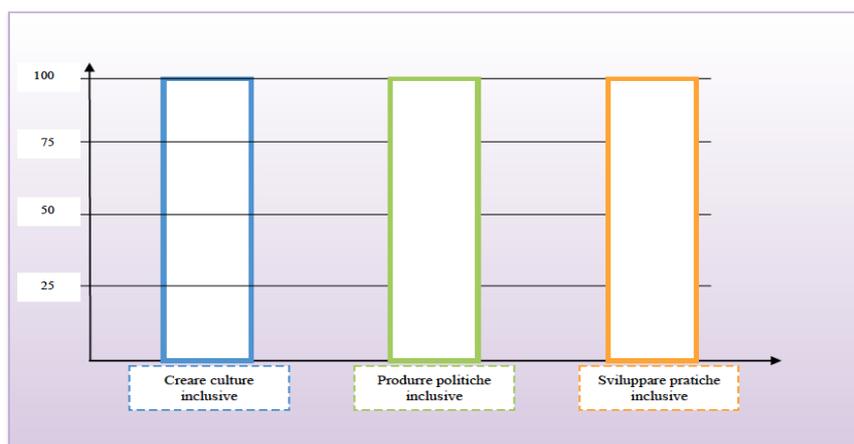


Figura 3. Prospetto riassuntivo dei punteggi ottenuti riferiti a ciascuna dimensione.

3. Le procedure di revisione

All'interno del progetto europeo di ricerca su "Inclusione e Evidence Based Education"⁴, la scala è stata sottoposta a varie procedure di revisione e validazione, sia di carattere qualitativo, sia quantitativo. È stato inizialmente condotto uno studio qualitativo attraverso la tecnica del focus group nelle Regioni del Friuli Venezia Giulia e dell'Umbria, in particolare nelle sedi universitarie di Udine e Perugia.

Specifichiamo che questo studio si è svolto con le stesse modalità, anche presso altre due università europee coinvolte nel progetto entro il quale la costruzione dello strumento s'inserisce e precisamente: l'Università Autonoma di Barcellona (Spagna) e l'Università di Zagabria (Croazia).

La scala, all'interno del progetto europeo, rappresenta lo strumento-chiave attraverso il quale valutare, sia l'efficacia delle scuole (risultate più o meno inclusive) in termini di raggiungimento di obiettivi formativi e di apprendimento degli allievi, sia l'incidenza di programmi di educazione socio-emotiva e prosociale sulla qualità dei processi inclusivi.

In questo contributo ci limitiamo a illustrare il percorso svolto dai gruppi italiani, in considerazione del diverso sviluppo che la scala ha avuto nei vari Paesi, tenendo conto dei differenti sistemi scolastici e delle differenti modalità attraverso le quali il principio dell'inclusione si manifesta in altri contesti scolastici europei.

3.1. Intervista di gruppo e comprensibilità degli item

Il focus group è un tipo d'intervista che si svolge con un numero limitato di soggetti (generalmente da 6 a 12), condotta da un moderatore che ha il ruolo di stimolare una discussione e un'interazione tra i soggetti coinvolti su uno specifico focus.

Nel nostro caso la modalità applicativa adottata è stata quella del focus group esplorativo (Baker & Hinton 1999; Bloor, 1997), con l'obiettivo di rilevare, attraverso dati non strutturati, le opinioni circa un dato argomento, in breve tempo. L'idea di base che caratterizza questa tecnica è che l'interazione sociale che si crea durante questa attività, costituisca una risorsa importante nel trasmettere informazioni, opinioni, consapevolezza dei ruoli e crescita culturale dei partecipanti e di chi conduce lo stesso focus group.

Nel caso del nostro studio, il focus sul quale è stata incentrata la discussione è stato la pertinenza e la comprensibilità degli item che componevano la scala di valutazione per l'inclusione. I focus group, infatti, proprio per la loro natura, sono anche una valida risorsa nella costruzione di strumenti di valutazione che si basano su domande (come i questionari, le interviste o le scale di valutazione), al fine di controllarne la comprensibilità. Seguendo la suddivisione proposta da Trincherò (2002), nel nostro caso si sono rivelati particolarmente utili al raggiungimento dei seguenti obiettivi generali:

- individuare il linguaggio utilizzato dai soggetti coinvolti nella ricerca;

⁴ Si tratta di un progetto di ricerca triennale (2014-2017) finanziato all'interno del Programma Erasmus+, KA2 Strategic Partnership for Schools, dal titolo "Evidence Based Education: European Strategic Model for School Inclusion" (EBE-EUSMOSI) Ref. n. 2014-1-IT02-KA201-003578. Il progetto vede la partecipazione delle università italiane di Perugia (Coordinatore) e Udine, insieme alla Open University of the Netherlands (NL), l'Università Autonoma di Barcellona (ES), l'Università di Zagabria (HR) e l'Università di Lubiana (SI) (sito ufficiale: <http://inclusive-education.net/>).

- trovare eventuali nuovi indicatori per i concetti da rilevare;
- avere suggerimenti circa il campione di soggetti da coinvolgere nella compilazione dello strumento;
- far intervenire attivamente nella ricerca i soggetti coinvolti;
- verificare eventuali problemi di non-risposta alla domanda.

A questi obiettivi se ne sono aggiunti altri di carattere più specifico, legati al focus dell'intervista centrata sullo strumento di valutazione. In particolare:

- compiere un'analisi di ogni singolo item al fine di evidenziarne la rispondenza all'oggetto;
- valutare la chiarezza del linguaggio e la presenza di eventuali termini discutibili;
- analizzare in modalità bottom-up, la percezione di efficienza ed efficacia dell'inclusione nella scuola e nella classe;
- valutare in modo generale la scala, evidenziando l'eventuale mancanza di indicatori ritenuti critici e la possibile individuazione di indicatori oggettivi, la cui valutazione non fosse legata alla soggettività dell'operatore scolastico.

3.2. Organizzazione, gestione e risultati dei focus group

I focus group implementati dalle unità di ricerca italiane di Udine e Perugia hanno seguito, nella loro organizzazione e gestione, le medesime procedure di lavoro, al fine di uniformare lo studio quanto più possibile.

Hanno partecipato a ciascun focus group almeno dieci insegnanti di scuola primaria con non meno di dieci anni di esperienza lavorativa e cinque dirigenti scolastici. Tutti i focus group sono stati audio-registrati.

L'organizzazione preliminare del lavoro si è articolata nel modo seguente:

1. selezione del luogo idoneo all'intervista di gruppo;
2. costruzione della griglia di conduzione del focus group da parte del moderatore⁵;
3. scelta della modalità di conduzione e dell'uso della griglia di osservazione durante lo svolgimento;
4. scelta della modalità di interpretazione dei risultati.

Lo svolgimento dei focus group è stato progettato seguendo quattro principali fasi di lavoro:

1. riscaldamento: aspetto preliminare utile a stimolare la formazione di opinioni attraverso la riflessione;
2. relazione: momento di rilevazione delle opinioni, senza porre il soggetto in condizioni di isolamento e artificiosità;
3. consolidamento: momento funzionale a stimolare la formazione di opinioni attraverso un arricchimento reciproco;
4. distacco: fase finale indirizzata a stimolare i soggetti a mettere in discussione le proprie posizioni iniziali.

⁵ La griglia di conduzione dei focus group è stata necessaria al moderatore al fine di tenere nota degli obiettivi della ricerca, riassumere velocemente i principali elementi della discussione, raccogliere tutte le informazioni desiderate e rendere confrontabili le informazioni ottenute dal gruppo.

Ciascuna delle quattro fasi è stata funzionale alla creazione di un positivo contesto di relazione e al raggiungimento degli obiettivi, generali e specifici, evidenziati in precedenza.

La discussione e il confronto sviluppati all'interno dei focus group sono stati molto proficui e hanno portato a un affinamento e alleggerimento sia degli item, sia del linguaggio della scala. Oltre a ciò, sono stati evidenziati alcuni elementi critici della scala nella sua prima versione:

- difficoltà a raffigurare una demarcazione netta tra le tre dimensioni dell'inclusione proposte;
- difficoltà ad individuare i/il responsabili/e dei processi inclusivi (responsabilità dell'insegnante, del dirigente, condivisa?);
- difficoltà a individuare i contesti entro i quali dovrebbe essere promossa l'inclusione (a scuola, in classe?).

Questi riscontri hanno portato a una revisione generale dello strumento, poi sottoposto, nella sua nuova forma, a uno studio pilota per la validazione.

4. Le procedure di validazione psicometrica

In questa prima fase, è stata calcolata l'alpha di Cronbach, riferita al campione di scuole coinvolte nello studio iniziale (ubicata nelle Regioni italiane dell'Umbria, del Friuli Venezia Giulia e della Calabria per un totale di 794 compilazioni), con punteggi $> 0,9$. Coefficienti di Cronbach così elevati indicano una forte omogeneità interna dello strumento, ma al contempo anche una ridondanza degli item: per questo motivo, come discusso nelle pagine seguenti, a seguito dell'analisi fattoriale, sono stati eliminati una serie di item il cui contributo alla varianza spiegata è stato poco rilevante.

È stata effettuata, poi, l'analisi fattoriale su 80 casi. Come procedura di estrazione dei fattori è stata adottata l'Analisi delle Componenti Principali (PCA). Alcuni studi (Guadagnoli & Velicer, 1988), infatti, evidenziano come un'elevata comunalità ($> 0,7$) e un numero di variabili superiore a 30 facciano sì che i risultati dell'estrazione fattoriale sostanzialmente non cambino, qualsiasi metodo si utilizzi, inclusa la PCA, che tratta i fattori sostanzialmente come indipendenti tra loro. Nel nostro caso, l'elevato numero di item iniziali e l'elevata comunalità (ossia il fatto che condividono molto la varianza) hanno permesso l'utilizzo della PCA.

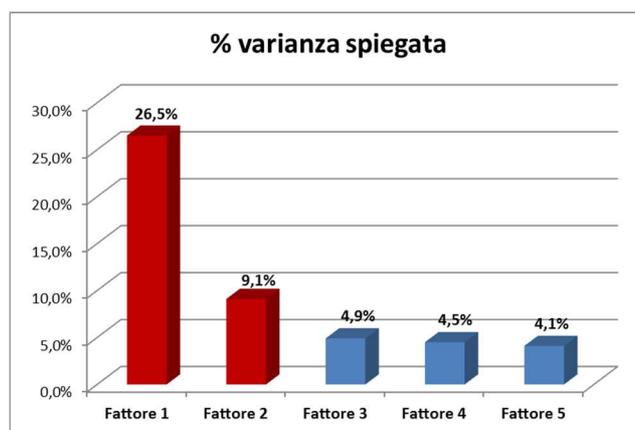


Figura 4. Percentuale di varianza spiegata dai diversi fattori.

Diversamente dalla struttura dell'Index, l'analisi fattoriale condotta ha evidenziato due fattori: il primo spiega il 26,5% della varianza totale, il secondo quasi il 10%. Gli altri fattori, sotto al 5%, sono trascurabili in quanto spiegano una ridotta varianza dei dati (Figura 4).

Stesso risultato si è ottenuto considerando il carico fattoriale dei singoli item sui fattori: come evidenziato in Figura 5, infatti, sul primo fattore caricano ben 99 item, sul secondo 19. Dal terzo in poi, gli item sono meno di 10.

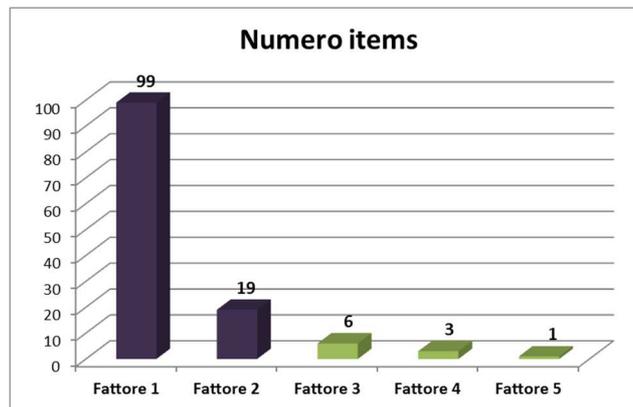


Figura 5. Numero di item della scala che caricano sui diversi fattori.

Considerata allora anche l'alpha di Cronbach, si è proceduto a una pulitura degli item, in accordo ai seguenti criteri:

- come criterio di inclusione, ovviamente, sono stati selezionati gli item con maggior carico sul fattore corrispondente;
- come criteri di esclusione, sono stati eliminati gli item con un effetto tetto e con una ridotta deviazione standard, ossia quelli che sono stati valutati alti da tutti i rispondenti e che quindi rischiano di discriminare poco.

In conclusione, è risultata la seguente struttura a due fattori (Figura 6) che abbiamo denominato rispettivamente:

- l'organizzazione inclusiva;
- la didattica inclusiva.

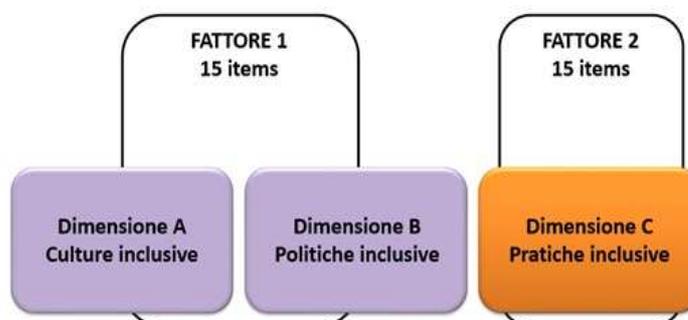


Figura 6. Struttura fattoriale della scala.

Sono stati poi aggiunti cinque item per ogni dimensione, selezionati fra quelli ritenuti irrinunciabili all'interno dei focus group, per una valutazione della qualità dell'inclusione scolastica.

5. Gli item di valutazione oggettiva

L'attività condotta all'interno dei focus group e i risultati di uno specifico studio pilota nel quale è stato chiesto a 80 scuole di compilare la scala nella sua versione rivista e di indicare eventuali indicatori rilevabili in maniera diretta e non attraverso forme di autovalutazione, ha consentito di individuare altri 15 item che abbiamo definito oggettivi. Questi vanno a completare la scala e le conferiscono una maggiore capacità di valutare la qualità dell'inclusione, ancorandola, di fatto, a processi rilevabili anche dall'esterno e non frutto soltanto di procedure autoriflessive.

Questi indicatori si riferiscono a temi centrali che impattano fortemente i processi inclusivi, come:

- la formazione di tutto il personale scolastico sui temi dell'inclusione;
- i processi di programmazione e pubblicizzazione delle attività educative espresse attraverso strumenti come POF, PEI e PDF;
- l'utilizzo adeguato del personale educativo e delle altre risorse;
- l'organizzazione della classe e dell'attività didattica;
- l'abbandono scolastico e i ritardi nella progressione;
- l'attenzione per tutte le differenze;
- il coinvolgimento delle famiglie e delle agenzie del territorio nel progetto educativo della scuola.

6. La “Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi”

La scala, nella sua versione definitiva, si presenta composta da due sotto-scale di autovalutazione, ognuna composta da 20 item e da una sotto-scala di 15 indicatori di valutazione oggettiva.

Si prevede che la prima dimensione, quella dell'*organizzazione inclusiva*, sia valutata da tutto il team docente della scuola, mentre la seconda, che fa riferimento alla *didattica inclusiva*, sia analizzata dai docenti della classe presa in considerazione. Il sistema di valutazione riprende quanto previsto per il Rapporto di Autovalutazione (RAV) delle scuole⁶, che ci si auspica possa essere integrato dal presente strumento per quanto riguarda l'area dell'inclusione.

La scala, come detto, oltre all'autovalutazione sugli indicatori relativi alle due dimensioni, a ciascuno dei quali va attribuito un punteggio da 1 a 4⁷, prevede anche la risposta ad alcuni

⁶ Direttiva Ministeriale n. 11 del 18 settembre 2014, “Sistema nazionale di valutazione triennio 2014-2017”.

⁷ In concreto, va attribuito un punteggio a ogni indicatore, su una scala Likert a quattro livelli, con la seguente modalità: (1) quando la situazione descritta non si verifica mai o con una frequenza sporadica o coinvolge soltanto una o comunque pochissime persone, evidenziando una condizione “*molto critica*”; (2) quando la situazione descritta si verifica raramente o coinvolge solo poche

quesiti che fanno riferimento a parametri oggettivamente rilevabili, da fornire scegliendo sempre fra quattro alternative e specificando anche le risposte in alcuni indicatori.

7. La scala e il portale IncluDeRe

Per favorire la gestione della scala è stata progettata e predisposta una versione digitale online, a breve disponibile sulla rete, che costituisce un'occasione per avvalersi delle opportunità offerte dalle tecnologie web al fine di consentire maggior coinvolgimento delle scuole e un'agevole analisi dei risultati. Di seguito ci riferiremo per comodità alla scala digitale con la sigla SD.

La SD, unitamente ad altri strumenti progettati dal gruppo di ricerca dell'Università di Udine, poggia su una piattaforma informatica per la gestione e raccolta dati, sviluppata su tecnologia server-side. L'interfaccia pubblica della piattaforma coincide e veste i panni del portale "IncluDeRe" (Laboratorio sull'Inclusione, Didattica e Ricerca educativa dell'Università di Udine (<http://includere.uniud.it>)).

Il sito, oltre a fornire servizi di documentazione e formazione per gli insegnanti (corsi e laboratori online), ascrive a sé il motore ed il database per la raccolta delle informazioni digitate sui forms⁸ della scala. Nello specifico la SD sarà fruibile nella sezione Strumenti dell'area "Ricerca Evidence-based" (Figura 7).

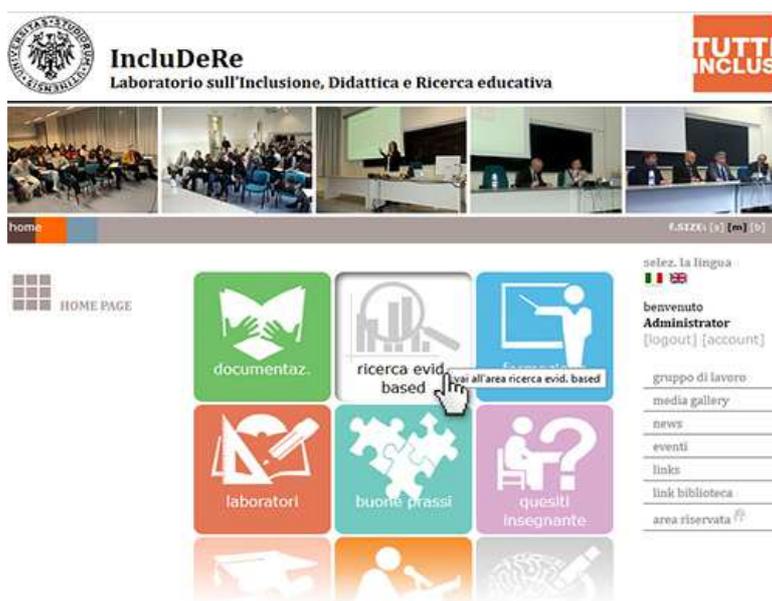


Figura 7. Accesso all'area "Ricerca Evidence Based" del portale IncluDeRe (<http://includere.uniud.it>).

persone, evidenziando "qualche criticità"; (3) quando la situazione descritta si verifica frequentemente o coinvolge la maggior parte di persone, evidenziando una situazione "positiva"; (4) quando la situazione descritta si verifica sempre o quasi o coinvolge la totalità delle persone, evidenziando una condizione "eccellente".

⁸ Modulo per l'inserimento dati lato client (utente) e per l'invio al server web.

La piattaforma è stata strutturata per raccogliere, organizzare ed incrociare le informazioni provenienti dalle diverse app presenti nel sistema. Tutte le applicazioni incluse nel portale condividono il sistema di raccolta dati (contesto, operatore e soggetto destinatario) ed il sistema di organizzazione dei risultati. Un ambiente che funge da laboratorio e incubatore di strumenti, dove ogni nuovo progetto passa dallo stato “privato” (o riservato), utilizzato a supporto delle fasi di validazione e standardizzazione, a quello “pubblico”, accessibile sul portale, in una logica di condivisione con i diversi fruitori (insegnanti, dirigenti scolastici, studenti, operatori scolastici, etc.).

Tali caratteristiche funzionali, sostenute da un protocollo condiviso dalle diverse applicazioni, permettono interrogazioni al sistema attraverso il confronto e la rassegna dei dati di ricerca raccolti in momenti e luoghi diversi e per progetti con obiettivi differenti.

L’idea di fondo è non far “scadere” l’informazione al termine del progetto in cui è stata raccolta, ma renderla sempre reperibile e pronta a supportare eventuali nuovi obiettivi o futuri scenari di ricerca. Evitare che dopo la pubblicazione dei risultati, i dati grezzi, risorse sempre preziose, rimangano a sostare in disuso nell’hard disk di qualche studio universitario.

Altro aspetto rilevante riguarda la modalità di trattamento dei dati raccolti. Il protocollo e la crittazione delle informazioni assicurano l’anonimato al compilatore, garantendo l’oscuramento dei dati sensibili in caso di violazione del server. La conversione dei dati in codice impedisce a sguardi indiscreti o non autorizzati, di decifrare l’informazione e risalire al compilatore, inoltre facilita l’elaborazione statistica del sistema. Il dato si svincola quindi dall’operatore, nel nostro caso il team docente, incentivando una compilazione più obiettiva, precisa e libera da giudizio e critiche.

La SD⁹ è suddivisa in due applicazioni:

- la prima, da compilare a cura del team docente della scuola, contiene gli item per la dimensione organizzativa (A) e gli indicatori oggettivi per l’autovalutazione (Figura 8);
- la seconda, a cura dell’insegnante o del team docente della classe, riporta gli item per la dimensione didattica (B).

L’accesso di ogni strumento è vincolato da un sistema di password pubbliche e private. Nuove sessioni di raccolta dati possono essere attivate o disabilite dal coordinatore del progetto, attraverso un’area riservata. Tale flessibilità permette agili confronti e analisi sui gruppi campione programmati.

L’interfaccia della SD è disposta su più sezioni organizzate in schede. Nella prima vengono presentate le istruzioni operative con la legenda per l’assegnazione dei punteggi, assieme al form per la raccolta dei dati per l’area contesto. Nello specifico viene richiesto se la scuola o plesso è sita in un contesto urbano, rurale o in una comunità montana, di indicare l’area geografica, il numero di insegnanti curricolari e di sostegno, il grado scolastico, la grandezza in riferimento al numero di studenti, il numero plessi e la percentuale di studenti con cittadinanza non italiana (Figura 9).

⁹ La scala è raggiungibile dall’area “Ricerca evidence-based”, sottomenù “Strumenti”.

 **IncluDeRe**
Laboratorio sull'Inclusione, Didattica e Ricerca educativa

SCALA di Val. QUALITÀ dell'INCLUSIONE Scolastica [dm.A]+[ind]
L'AUTOVALUTAZIONE DEL PERSONALE DOCENTE Dimensione A: l'organizzazione inclusiva
INDICATORI OGGETTIVI DELLA QUALITÀ DELL'INCLUSIONE

Area Ricerca evidence based: strumenti f.SIZE: [s] [m] [b]

STATO DI COMPILAZIONE: [1] istruzioni operative [2] Dimensione A [3] Indicatori [4] risultati

Suggerimento: esempi di "Laboratori di italiano L2 per la comunicazione, per lo studio e azioni per valorizzare il plurilinguismo" [voce indicata per il punteggio [4] dell'indicatore oggettivo della qualità N°11] potrebbero essere i corsi in orario extrascolastico sulle lingue diffuse fra gli allievi, aperti sia agli allievi madrelingua che agli allievi italiani.

INDICATORI	
indicatori	punteggio
<p>1</p> <p>Quanti incontri di formazione e discussione sono stati organizzati durante l'anno su temi attinenti l'inclusione, che hanno visto la partecipazione di personale scolastico?</p> <p>Indicare i titoli degli incontri: separati dal punto e virgola ";" (max 250 caratteri) ...</p> <input type="text"/>	<p><input checked="" type="radio"/> nessun incontro</p> <p><input type="radio"/> da 1 a 2</p> <p><input type="radio"/> da 3 a 5</p> <p><input type="radio"/> oltre 5</p>
<p>2</p> <p>Quanti sono i progetti inclusivi riportati sul Piano dell'Offerta Formativa (POF)?</p> <p>Indicare i titoli dei progetti: separati dal punto e virgola ";" (max 250 caratteri) ...</p> <input type="text" value="titolo progetto 1; titolo progetto 2"/>	<p><input type="radio"/> nessuno</p> <p><input checked="" type="radio"/> da 1 a 2</p> <p><input type="radio"/> da 3 a 5</p> <p><input type="radio"/> oltre 5</p>
<p>3</p> <p>In quante lingue è tradotto il POF?</p> <p>Indicare le lingue: separate dal punto e virgola ";" (max 250 caratteri) ...</p> <input type="text"/>	<p><input type="radio"/> nessuna</p> <p><input type="radio"/> 1 lingua</p> <p><input type="radio"/> 2 lingue</p> <p><input type="radio"/> 3 o più lingue</p>

Figura 8. Videata con alcuni item di compilazione degli "indicatori oggettivi" della scala nel formato digitale.

TOOLBAR

LOCALITÀ E DATI DEMOGRAFICI

contesto:

area geograf. (it):

SCUOLA, ISTITUTO, CENTRO

n° insegn. curr.:

n° insegn. sost.:

grado:

grandezza:

n° plessi:

% cittadz. non it:

CONTROLLO SICUREZZA

inserisci codice*



digitare nella casella i 6 caratteri (lettere e numeri) visibili nell'immagine (sistema antispam)

...

STATO DI COMPILAZIONE: [1] istruzioni operative [2] Dimensione A [3] Indicatori [4] risultati

Figura 9. Schermata del form di compilazione iniziale dati di "contesto" e "operatore".

Le schede successive (ad ogni scheda corrisponde una schermata) presentano gli item della scala e sono predisposte per l'assegnazione dei punteggi attraverso un sistema di *radio button*¹⁰. Per la compilazione dei dati qualitativi, come ad esempio i titoli degli incontri di formazione o dei progetti, sono stati aggiunti dei campi sotto il testo degli indicatori. L'ultima scheda riporta in forma riassuntiva tutti i dati compilati, assieme ai punteggi e i comandi per la stampa o importazione.

Obiettivo è che la scala, nella sua forma digitale (italiano e inglese), possa divenire e costituire nel tempo uno strumento efficace e pratico, utile a coloro che sono impegnati nel quotidiano a contribuire a promuovere i processi inclusivi e relative nuove operatività. Il tutto in una cornice aperta su diverse direzioni e realtà: scuola, famiglia e società.

Si sottolinea che rispetto al costo di una procedura di compilazione iniziale più lunga, dovuta alla presenza di campi apparentemente non rilevanti, si contrappone la possibilità di offrire un contributo reale alla ricerca, con una portata maggiore rispetto quanto ci si possa aspettare.

8. Conclusioni

La “Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi”, che viene presentata in questo contributo, rappresenta il risultato di un lungo e articolato lavoro condotto in maniera coordinata da due gruppi di ricerca operanti presso le Università di Perugia e Udine.

L'utilizzo della stessa con ampi campioni, anche grazie alla versione digitale online, ci porterà a perfezionarla ulteriormente, prima di tutto dal punto di vista psicometrico, con il calcolo su quest'ultima versione degli indici di affidabilità (coerenza interna degli item e convergenza fra osservatori) e delle norme di riferimento (standardizzazione). Tutto questo consentirà anche di pianificare ricerche, che ci si auspica possano raccogliere evidenze in grado di avvalorare la nostra organizzazione scolastica full inclusion (Cottini & Morganti, 2015).

L'intenzione di fondo, comunque, è quella di diffondere la scala il più possibile fra il personale educativo, nella speranza che possa diventare uno strumento dell'operatività quotidiana degli insegnanti, in grado di facilitare la messa in campo di politiche e di prassi orientate a promuovere la qualità delle nostre scuole nella prospettiva inclusiva.

¹⁰ Bottoni circolari per selezionare il valore.

Appendice 1. Scala di valutazione della qualità dell'inclusione scolastica

L' AUTOVALUTAZIONE DEL PERSONALE DOCENTE

Dimensione A: L'organizzazione inclusiva

Autovalutazioni riferite alla scuola (o al plesso).

La risposta deve essere formulata in maniera condivisa dal team docente della scuola.

Indicatori	Punteggio (1-4)
1. Tutti gli insegnanti interagiscono e collaborano fra loro in modo rispettoso e funzionale al raggiungimento degli obiettivi inclusivi, indipendentemente dalle condizioni e caratteristiche di ognuno (genere, condizione sociale, convinzioni politiche, etc.).	1 2 3 4
2. Le attività collegiali (riunioni, etc.) sono ritenute utili da tutti per il progetto della scuola e non semplici incontri routinari.	1 2 3 4
3. Tutti gli insegnanti (curricolari e di sostegno) sono coinvolti nella progettazione curricolare e nella sua valutazione in riferimento ad ogni allievo (ad esempio: le attività di sostegno non sono programmate, condotte e valutate dal solo insegnante specializzato, etc.).	1 2 3 4
4. La scuola conosce le progettualità esterne finalizzate a promuovere l'inclusione.	1 2 3 4
5. La scuola promuove momenti di confronto con la comunità sul tema dell'inclusione.	1 2 3 4
6. Tutto il personale che opera nella scuola condivide gli obiettivi inclusivi e si riconosce nel progetto della scuola (le attività della scuola sono messe in buona luce da tutti in qualsiasi ambiente ci si trovi).	1 2 3 4
7. Le idee e proposte di tutti sono tenute in considerazione nella determinazione del progetto della scuola e tutti si assumono la responsabilità di rendere la scuola più inclusiva.	1 2 3 4
8. La programmazione del piano educativo individualizzato per ogni alunno con disabilità viene coordinato fra gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno, anche al fine di farne un'occasione per migliorare l'apprendimento di tutti.	1 2 3 4
9. Gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno individuano congiuntamente gli obiettivi comuni e quelli avvicinabili fra la programmazione individualizzata e quella della classe, in modo da favorire la partecipazione dell'alunno con disabilità alle attività comuni.	1 2 3 4
10. Alla realizzazione del progetto di sostegno partecipano con piena dignità anche altri operatori oltre agli insegnanti (assistenti educativi e alla comunicazione, personale ausiliario, etc.).	1 2 3 4

11. Le attività di aggiornamento su temi inclusivi vengono programmate in collaborazione o comunque coinvolgendo le strutture specialistiche e le figure che a vario titolo seguono bambini con difficoltà.	1 2 3 4
12. Il personale scolastico, le famiglie e gli alunni hanno costruito un punto di vista comune su cosa sia il bullismo.	1 2 3 4
13. Il personale scolastico è formato ai temi dell'educazione inclusiva.	1 2 3 4
14. Le attività di aggiornamento dei docenti aiutano a migliorare la loro capacità di lavorare in modo cooperativo in classe.	1 2 3 4
15. Gli insegnanti comunicano ai colleghi le acquisizioni derivate dalla frequenza di piani di formazione e aggiornamento e ne verificano insieme le prospettive di applicazione.	1 2 3 4
16. Vengono utilizzate come risorse per il miglioramento delle pratiche didattiche e delle prospettive inclusive della scuola le disponibilità offerte dal territorio (dalle famiglie, dalle associazioni, etc.).	1 2 3 4
17. Le informazioni sulla scuola sono disponibili e comprensibili per tutti (ad esempio, sono tradotte in più lingue, rese disponibili in Braille, audio-registrate, presentate con immagini, etc.).	1 2 3 4
18. Vengono messe in campo iniziative che coinvolgano le famiglie ad apprezzare la dimensione inclusiva (ad esempio: conferenze e percorsi formativi sull'inclusione, incontri tra famiglie, conoscenza delle diversità culturali, etc.).	1 2 3 4
19. La scuola ha predisposto e mette in atto un progetto di accoglienza per i nuovi alunni che tiene conto delle differenze, sociali, culturali e linguistiche.	1 2 3 4
20. Le esigenze degli alunni certificati con disturbi specifici di apprendimento o con altre forme di bisogni speciali sono affrontate da tutti i docenti della classe e in tutte le discipline.	1 2 3 4

Dimensione B: La didattica inclusiva
Autovalutazioni riferite alla classe.
La risposta deve essere formulata dall'insegnante o dal team docente della classe.

Indicatori	Punteggio (1-4)
1. Gli alunni sono coinvolti nella valutazione e abituati a forme di autovalutazione.	1 2 3 4

2. Il riscontro delle valutazioni che viene dato agli alunni chiarisce loro ciò che hanno appreso e come possono sviluppare ulteriormente l'apprendimento.	1	2	3	4
3. Vengono promosse forme di valutazione cooperativa dei lavori di gruppo.	1	2	3	4
4. Tutti gli alunni sono coinvolti nella soluzione delle difficoltà della classe.	1	2	3	4
5. Gli alunni vengono coinvolti nel formulare le regole per la gestione della classe.	1	2	3	4
6. Gli alunni vengono incoraggiati ad assumersi responsabilità riguardo al loro apprendimento.	1	2	3	4
7. Gli insegnanti spiegano le finalità dell'attività didattica proposta.	1	2	3	4
8. Gli alunni vengono avviati alla costruzione di un metodo di studio.	1	2	3	4
9. Gli alunni hanno possibilità di scelta rispetto alle attività (almeno ad alcune).	1	2	3	4
10. Gli interessi, le conoscenze e le abilità acquisite autonomamente dagli alunni vengono valorizzati e utilizzati durante la lezione.	1	2	3	4
11. I compiti per casa hanno sempre un chiaro fine di consolidamento dell'apprendimento.	1	2	3	4
12. I compiti per casa tengono conto delle abilità e delle conoscenze di tutti gli alunni.	1	2	3	4
13. Gli insegnanti sollecitano la collaborazione tra gli studenti nei compiti per casa.	1	2	3	4
14. Gli alunni hanno possibilità di operare qualche scelta riguardo ai compiti, svolti in classe e per casa, in modo da poterli collegare allo sviluppo delle loro conoscenze e interessi.	1	2	3	4

15. L'organizzazione delle attività didattiche prevede numerose attività di gruppo, finalizzate a promuovere forme di apprendimento cooperativo.	1	2	3	4
16. Per supportare alunni che presentano difficoltà di vario tipo sono organizzate forme di tutorato da parte di compagni maggiormente capaci (tutoring).	1	2	3	4
17. Vengono proposte attività didattiche finalizzate alla conoscenza delle emozioni proprie e altrui e allo sviluppo di competenze socio-emotive.	1	2	3	4
18. Le attività di apprendimento valorizzano le caratteristiche di ciascun individuo, promuovendo una comprensione delle differenze sociali, culturali, linguistiche, di genere, abilità, religione, etc.	1	2	3	4
19. Le situazioni di disabilità e le altre forme di bisogni speciali sono oggetto di riflessione e discussione durante le attività didattiche.	1	2	3	4
20. Vengono adottati diversi stili di insegnamento per poter rispondere meglio ai differenti stili di apprendimento degli allievi (ad esempio: non ci si limita a spiegazioni verbali, ma vengono promosse forme di visualizzazione, attività pratiche, etc.).	1	2	3	4

INDICATORI OGGETTIVI DELLA QUALITÀ DELL'INCLUSIONE

1. Quanti incontri di formazione e discussione sono stati organizzati durante l'anno su temi attinenti l'inclusione, che hanno visto la partecipazione di personale scolastico?

Nessuno Da 1 a 2 Da 3 a 5 Oltre 5

Indicare i titoli degli incontri

2. Quanti sono i progetti inclusivi riportati sul Piano dell'Offerta Formativa (POF)?

Nessuno Da 1 a 2 Da 3 a 5 Oltre 5

Indicare i titoli dei progetti

3. In quante lingue è tradotto il POF?

Nessuna 1 lingua 2 lingue 3 o più lingue

Indicare le lingue



4. Qual è la partecipazione alle attività extrascolastiche, gite, viaggi di istruzione da parte di alunni con disabilità?	<input type="checkbox"/> Nessuna partecipazione	<input type="checkbox"/> Solo per attività di 1 giorno e con assistenza aggiuntiva	<input type="checkbox"/> Solo con assistenza aggiuntiva	<input type="checkbox"/> Partecipazione completa anche senza assistenza aggiuntiva
5. Nel corrente anno gli insegnanti di sostegno sono stati utilizzati per supplenze di colleghi curricolari?	<input type="checkbox"/> Sistematicamente	<input type="checkbox"/> Solo per sostituzioni brevi (max 2 o 3 giorni)	<input type="checkbox"/> Solo sostituzioni da 1 giorno non preventivabili	<input type="checkbox"/> Mai
6. Quanti incontri sono stati organizzati sul trasferimento di informazioni tra i vari ordini di scuola per favorire il passaggio di alunni con disabilità e altri BES (solo per docenti delle ultime classi e delle prime classi dell'anno successivo)?	<input type="checkbox"/> Nessun incontro	<input type="checkbox"/> Solo 1 incontro	<input type="checkbox"/> Più di 1 incontro	<input type="checkbox"/> Più di 1 incontro con presenza dell'allievo
7. Quante e quali figure partecipano solitamente agli incontri di équipe?	<input type="checkbox"/> Solo il delegato	<input type="checkbox"/> Anche l'insegnante o gli insegnanti di sostegno	<input type="checkbox"/> Anche 1 o più insegnanti curricolari	<input type="checkbox"/> Anche il Dirigente
8. Il numero di PDP per gli alunni della classe è aumentato o diminuito da un anno all'altro (dalla prima, alla seconda classe e così via)?	<input type="checkbox"/> È diminuito	<input type="checkbox"/> È rimasto invariato	<input type="checkbox"/> È aumentato di 1 o 2 unità	<input type="checkbox"/> È aumentato di oltre 2 unità
9. Quanti anni di ritardo, in media considerando i frequentanti della scuola (plesso), accumulano gli allievi con cittadinanza non italiana per completare il ciclo scolastico, in confronto agli allievi italiani?	<input type="checkbox"/> Oltre 2 anni	<input type="checkbox"/> 2 anni	<input type="checkbox"/> 1 anno	<input type="checkbox"/> Nessun ritardo
10. I livelli di abbandono scolastico sono aumentati o diminuiti nel corso dell'ultimo triennio?	<input type="checkbox"/> Sono aumentati	<input type="checkbox"/> Sono rimasti stazionari	<input type="checkbox"/> Sono di poco diminuiti (<10%)	<input type="checkbox"/> Sono diminuiti sensibilmente (>10%)
11. Sono organizzati laboratori linguistici per gli alunni non italofoeni?	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Laboratori di italiano L2 per la comunicazione	<input type="checkbox"/> Laboratori di italiano L2 per la comunicazione	<input type="checkbox"/> Laboratori di italiano L2 per la comunicazione

	e laboratori di italiano L2 per lo studio	, per lo studio e azioni per valorizzare il plurilinguismo (es. corsi in orario extrascolastico sulle lingue diffuse fra gli allievi, aperti, sia agli allievi madrelingua, che agli allievi italiani)
<p>12. Quanti progetti con istituzioni/associazioni del territorio ha realizzato la scuola nell'ultimo anno?</p> <p> <input type="checkbox"/> Nessuno <input type="checkbox"/> Da 1 a 2 <input type="checkbox"/> Da 3 a 5 <input type="checkbox"/> Oltre 5 </p> <p>Indicare i titoli dei progetti</p> <hr/> <hr/> <hr/>		
<p>13. Quanti progetti di alternanza scuola-lavoro vengono promossi e attivati per esperienze extrascolastiche nei confronti degli allievi con disabilità (solo per i docenti delle scuole secondarie di secondo grado)?</p> <p> <input type="checkbox"/> Nessuno <input type="checkbox"/> Un progetto solo per allievi con disabilità lieve <input type="checkbox"/> Un progetto per tutti gli allievi con disabilità <input type="checkbox"/> Tutti gli allievi hanno le stesse opportunità </p> <p>Indicare i titoli dei progetti</p> <hr/> <hr/> <hr/>		
<p>14. Quanti incontri di formazione e discussione sono stati organizzati durante l'anno su temi attinenti l'inclusione, rivolti specificamente alle famiglie?</p> <p> <input type="checkbox"/> Nessuno <input type="checkbox"/> Da 1 a 2 <input type="checkbox"/> Da 3 a 5 <input type="checkbox"/> Oltre 5 </p> <p>Indicare i titoli degli incontri</p> <hr/> <hr/> <hr/>		
<p>15. Come sono organizzati gli spazi della classe quando sono presenti allievi con disabilità e altri BES?</p> <p> <input type="checkbox"/> La classe non ha modificato la sua consueta organizzazione <input type="checkbox"/> Sono previsti spazi separati di lavoro dal resto della classe, usati per tutte le attività e stabili per l'intero anno scolastico <input type="checkbox"/> Sono previsti spazi separati di lavoro dal resto della classe, usati solo per alcune attività <input type="checkbox"/> La classe ha modificato e modulato la sua organizzazione in base alle caratteristiche e ai bisogni dei singoli allievi </p>		

Bibliografia

- Baker, R., & Hinton, R. (1999). Do focus groups facilitate meaningful participation in social research? In R. Barbour & J. Kitzinger (eds.), *Developing focus group research: politics, theory and practice* (pp. 79-99). London: Sage.
- Bloor, M. (1997). Techniques of validation in qualitative research: a critical commentary. In G. Millar & R. Dingwall (eds.), *Context and method in qualitative research*. London: Sage.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (F. Dovigo & D. Ianes, Trans.). Trento: Erickson (Original work published in 2002).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (F. Dovigo, Trans.). Roma: Carocci (Original work published in 2011).
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (eds.). (2015). *Intercultural education in the European context. Theories, experiences, challenges*. Farnham: Ashgate.
- Cottini, L. (2016). Il paradigma dell'inclusione scolastica. *Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo*, 1(1), 32–50.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Evidence-Based Education: European strategic model for school inclusion. <http://inclusive-education.net> (ver. 15.07.2016).
- Favaro, G. (ed.). (2008). *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri*. Firenze: Polistampa.
- Ferrari, M., & Ledda, F. (2012). *SAPIENSII. Strumento per l'autovalutazione dei processi interculturali in educazione nella scuola secondaria di secondo grado*. Milano: Franco Angeli.
- Guadagnoli, E., & Velicer, W.F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103(2), 265–275.
- IncluDeRe. Laboratorio sull'Inclusione, Didattica e Ricerca educativa. <http://includere.uniud.it> (ver. 15.07.2016).
- Luatti, L. (ed.). (2012). *Sguardi inclusivi. Il Quaderno dell'integrazione sperimentato in Provincia di Fermo*. Provincia di Fermo.
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D.T. (2014). *Universal Design for Learning: theory and practice*. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). Direttiva 18 settembre 2014, n. 11. *Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014-15, 2015-16 e 2016-17*. http://www.istruzione.it/valutazione/allegati/DIRETTIVA_11.pdf (ver. 15.07.2016).

- MPI. Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*.
http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf (ver. 15.07.2016).
- Santerini, M. (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.