



SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS

Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Roma 26-27 settembre 2019

Il tomo • Sezione SIPeS

**Ricerca, scenari, emergenze sull'inclusione
a cura di Roberta Caldin**





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

PIETRO LUCISANO

Direttore

Pietro Lucisano

(Sapienza Università di Roma)

Comitato scientifico

Jean-Marie De Ketele *(Université Catholique de Lovanio)*

Vitaly Valdimirovic Rubtzov *(City University of Moscow)*

Maria Jose Martinez Segura *(University of Murcia)*

Achille M. Notti *(Università degli Studi di Salerno)*

Luciano Galliani *(Università degli Studi di Padova)*

Loredana Perla *(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")*

Ettore Felisatti *(Università degli Studi di Padova)*

Giovanni Moretti *(Università degli Studi di Roma Tre)*

Alessandra La Marca *(Università degli Studi di Palermo)*

Roberto Trinchero *(Università degli Studi di Torino)*

Loretta Fabbri *(Università degli Studi di Siena)*

Ira Vannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Antonio Marzano *(Università degli Studi di Salerno)*

Maria Luisa Iavarone *(Università degli Studi di Napoli "Parthenope")*

Giovanni Bonaiuti *(Università degli Studi di Cagliari)*

Maria Lucia Giovannini *(Università degli Studi di Bologna)*

Elisabetta Nigris *(Università degli Studi di Milano-Bicocca)*

Patrizia Magnoler *(Università degli Studi di Macerata)*

Comitato di Redazione

Rosa Vegliante *(Università degli Studi di Salerno)*

Cristiana De Santis *(Sapienza Università di Roma)*

Dania Malerba *(Sapienza Università di Roma)*

Collana soggetta a peer review

Sezione SIPeS

Ricerca, scenari, emergenze sull'inclusione

TOMO 2

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Roma 26-27 settembre 2019



ISBN volume 978-88-6760-708-2
ISSN collana 2612-4971
FINITO DI STAMPARE MARZO 2020



2020 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

- 9** **Introduzione**
Le Società scientifiche e la società. Brevi riflessioni e questioni emergenti nella SIPeS
di Roberta Caldin
- 19** **Il Group-based Early Start Denver Model nel contesto educativo italiano: uno studio di caso**
Filomena Agrillo, Emanuela Zappalà, Paola Aiello
- 27** **Disabilità e connessioni intergenerazionali: il ruolo educativo dei nonni nella relazione con il nipote con autismo**
Gianluca Amatori
- 35** **Il progetto DADA per una scuola inclusiva**
Giorgio Asquini, Marta Cecalupo
- 45** **Trend e gap nella ricerca sull'inclusione scolastica in Italia: una Mapping Review**
Rosa Bellacicco, Silvia Dell'Anna
- 54** **Connettere Best Performers nei cicli d'istruzione: insights da un progetto europeo**
Fausto Benedetti, Letizia Cinganotto, Patrizia Garista
- 64** **Le tecnologie assistive per la disabilità tra attualità e innovazione: una systematic review**
Serenella Besio, Nicole Bianquin, Mabel Giraldo, Fabio Sacchi
- 73** **Diversità e disabilità: come gli insegnanti percepiscono l'inclusione**
Fabio Bocci, Edera Dimasi, Ines Guerini, Alessia Travaglini

- 84 **Metafore della relazione educativa in contesti multiculturali. MetaLab: laboratori per la formazione docente**
Giambattista Bufalino, Gabriella D'Aprile, Raffaella C. Strongoli
- 93 **La certificazione delle competenze degli studenti di scuola secondaria di secondo grado con grave disabilità: il modello IN-ARCA**
Davide Capperucci
- 101 **L'inclusione scolastica di bambini e ragazzi con la Sindrome dell'X fragile: il punto di vista degli insegnanti e dei genitori nel contesto campano**
Valentina Paola Cesarano
- 109 **La didattica differenziata nella percezione dei docenti. Il caso del percorso formativo DIDI - Didattica Differenziata: scuole che fanno la differenza**
Maria Elisabetta Cigognini, Michelle Pieri
- 118 **Inclusione universitaria in Sudamerica: processi, strumenti e ricadute**
Alessia Cinotti, Enrico Angelo Emili, Luca Ferrari
- 126 **Gli algoritmi come costrutti culturali. Una minaccia per l'inclusione scolastica e sociale**
Martina De Castro, Umberto Zona, Fabio Bocci
- 137 **Valutare l'inclusione dei bambini con disabilità nei servizi per la prima infanzia: criteri e pratiche inclusive**
G. Filippo Dettori, Giovanna Pirisino
- 147 **Inclusione e formazione docente: studio sugli atteggiamenti degli insegnanti verso gli studenti con Disturbo dello Spettro Autistico**
Diana Carmela Di Gennaro, Laura Girelli, Paola Aiello
- 156 **Disabilità e inclusione a scuola. Una ricerca sugli atteggiamenti e sulle percezioni di un gruppo di insegnanti in formazione**
Andrea Fiorucci

- 168 **Contesti e competenze per la promozione dell'inclusione delle persone adulte con disabilità**
Valeria Friso
- 178 **Riflettere sulla leadership per scuole e comunità resilienti in un corso eTwinning**
Patrizia Garista, Letizia Cinganotto
- 186 **Dalla 'voce degli studenti' alla co-progettazione di percorsi inclusivi: uno studio di caso**
Catia Giacconi, Arianna Taddei, Noemi Del Bianco, Aldo Caldarelli, Ilaria D'Angelo
- 194 **Aspetti metodologici e progettuali secondo l'approccio dell'Embodied Cognitive Science**
Filippo Gomez Paloma, Cristiana D'Anna, Vincenza Barra, Paola Damiani
- 202 **Verso una cultura inclusiva: ruoli, funzioni e compiti del coordinamento pedagogico**
Silvia Maggiolini, Moira Sannipoli
- 210 **Un approccio salutogenico per promuovere l'incremento dei livelli di inclusione nelle scuole**
Erika Marie Pace e Maurizio Sibilio
- 218 **Ricerca educativa e politiche istituzionali in dialogo. Il caso della sperimentazione nazionale in favore dei *Care Leavers***
Luisa Pandolfi
- 226 **Il progetto Yesterday-Today-Tomorrow: un percorso educativo per la riduzione del pregiudizio nella scuola primaria**
Paola Perucchini, Sara Gabrielli, Fridanna Maricchiolo, Maria Gaetana Catalano, Giordana Szpunar
- 234 **Approcci culturali, politiche gestionali e pratiche organizzative per un'educazione inclusiva**
Marianna Piccioli

- 249 **Indagine pilota per l'adattamento italiano dell'Intercultural Sensitivity Inventory**
Giuseppe Pillera
- 262 **Un nuovo strumento di autoriflessione sulla qualità dell'inclusione nei nidi e nelle sezioni "primavera"**
Nicoletta Rosati
- 270 **Sistemi informatici e sistemi sociali: mera robotizzazione dell'esistenza o migliore qualità della vita?**
M. Chiara Ruggieri, Giuseppe Gaballo
- 279 **Arti Marziali, ADHD e Funzioni Esecutive. Rassegna di studi internazionale**
Clarissa Sorrentino
- 288 **Convinzioni e atteggiamenti rispetto all'inclusione e alla disabilità degli insegnanti di sostegno in formazione all'Università della Calabria**
Alessandra M. Straniero, Lorena Montesano
- 297 **L'emergenza della quotidianità: la disabilità, dal vissuto alla condivisione**
Silvia Zanazzi

III.

Il progetto DADA per una scuola inclusiva The DADA project for an inclusive school

Giorgio Asquini, Marta Cecalupo

Sapienza, Università di Roma

abstract

Il modello della Didattica per Ambienti di Apprendimento (DADA) risponde al bisogno di riorganizzare la scuola e le risorse a disposizione, per poter affrontare la sfida dell'inclusione scolastica. Il contributo presenta l'esperienza dell'I.C. Carlo Levi di Roma, come esempio di scuola che attiva dei processi inclusivi. Vengono presentati i primi risultati del monitoraggio. I dati delle osservazioni in aula e il focus group con gli insegnanti, permettono di evidenziare gli aspetti del modello DADA che maggiormente possono essere associati a pratiche inclusive.

The model of Didactics for Learning Environments (DADA) responds to the need to reorganize the school and available resources, so as to be able to face the challenge of school inclusion. The contribution presents the experience of the I.C. Carlo Levi of Rome, as an example of a school that is activating inclusive processes. The first results of school monitoring are shown. The data from the classroom observations and a focus group with teachers, allow to highlight the aspects of the DADA model that most can be associated with inclusive practices.

Parole chiave: Inclusione, Ambiente di Apprendimento, Osservazione, Focus Group.

Keywords: Inclusion, Learning Environment, Observation, Focus Group.

1. Introduzione

Il tema dell'inclusione delle differenze è diventato oggetto di attenzione da parte delle scuole che sperimentano quotidianamente la multiformità delle classi e cercano il superamento di modelli didattici e tradizionali, in favore di approcci flessibili e maggiormente adeguati ai bisogni educativi speciali dei singoli alunni (Ianes, 2006). La conformazione della classe si presenta più articolata poiché rispecchia la complessità sociale odierna, con alunni con disabilità certificata, allievi con DSA, studenti con comportamenti difficili da gestire e con situazioni psicosociali e/o familiari problematiche, studenti di origine straniera.

Le azioni delle scuole possono svolgere un ruolo significativo nell'aiutare tutti gli studenti con bisogni educativi speciali a superare le avversità e a raggiungere migliori risultati a livello accademico, sociale, emotivo e motivazionale (Pitzer & Skinner, 2016). L'OCSE suggerisce che tale promozione può avvenire sia plasmando l'ambiente di apprendimento nelle scuole sia utilizzando nella maniera più corretta le risorse che le scuole possiedono (OECD, 2017; Agasisti *et al.*, 2018).

Proprio l'ambiente di apprendimento è uno degli elementi su cui diverse scuole hanno deciso di lavorare concretamente, introducendo innovazioni all'interno della loro organizzazione scolastica con il progetto Didattiche per Ambienti Di Apprendimento (DADA). Secondo questo modello l'istituto funziona per "aule – ambienti di apprendimento", ognuna assegnata a uno o due docenti della medesima disciplina e in cui svolgono tutta la loro attività didattica, mentre sono gli studenti che si spostano durante i cambi d'ora. L'obiettivo è quello di favorire la responsabilità da parte degli insegnanti circa l'uso dello spazio aula, per utilizzare un approccio didattico funzionale a processi di apprendimento attivo, in cui gli alunni diventano gli attori principali e motivati nella costruzione del loro sapere, attraverso l'uso di tecnologie e lavori di gruppo. Partita in due licei romani nel 2014 (Cangemi & Fattorini, 2015), attualmente la rete DADA coinvolge circa 30 scuole, in costante aumento.

2. I.C. Carlo Levi come esempio di scuola inclusiva

Fin dai primi anni di applicazione del modello organizzativo DADA è emersa la necessità di monitorarne l'andamento e verificarne gli esiti, con uno stretto rapporto di collaborazione tra le scuole DADA di Roma e l'università Sapienza di Roma, secondo l'approccio della Ricerca-Formazione (Asquini, 2018).

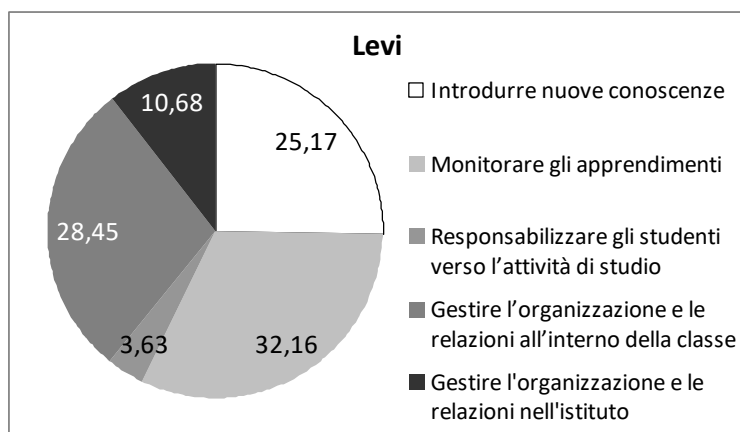
L'importanza di iniziare un monitoraggio è data in primo luogo dalla necessità di controllare le ricadute del modello organizzativo nelle prassi educative degli insegnanti e nell'apprendimento degli studenti, nonché nel benessere personale di tutti gli attori dei processi educativi. Dalle prime evidenze raccolte finora nelle scuole che hanno partecipato al monitoraggio (Asquini *et al.*, 2017), sebbene sia diffusa la consapevolezza dei problemi strutturali di cui sono ancora investite le scuole DADA, si è rilevato un clima di benessere diffuso tra gli studenti, in particolare tra quelli che hanno appena iniziato il loro percorso scolastico (Bordini *et al.*, 2017). Tuttavia, sebbene alcuni insegnanti si sentano maggiormente motivati a introdurre pratiche di tipo non tradizionale, non si riscontrano grandi cambiamenti nella didattica. Un risultato molto importante, invece, ha riguardato il graduale aumento del tempo dedicato alla didattica e alla valutazione, che, a differenza dello scetticismo iniziale, non viene limitato dai tempi degli spostamenti degli studenti.

L'esperienza di monitoraggio svolta finora indica la necessità di ampliare gli aspetti da considerare come risultati del DADA, verificando anche alcuni effetti collaterali che potrebbero qualificare ulteriormente il modello organizzativo. Il presente contributo presenta la prima fase del monitoraggio svolto nella scuola secondaria di I grado dell'I.C. Carlo Levi di Roma, che si trova nella periferia della città, un contesto socio-economico molto diverso dalle altre scuole DADA in cui era stato svolto il monitoraggio finora, contesto che presenta maggiori criticità relative all'inclusione di tutti gli studenti, a partire dal numero relativamente alto di studenti con BES (e in particolare con DSA) e con sostegno. L'inci-

denza di questi studenti è più alta nelle classi prime, attestando una progressiva attrattività della scuola per la sua capacità inclusiva, con un rilevante fenomeno di “rientri” di studenti che si erano originariamente iscritti in altre scuole secondarie.

3. Primi Risultati del monitoraggio

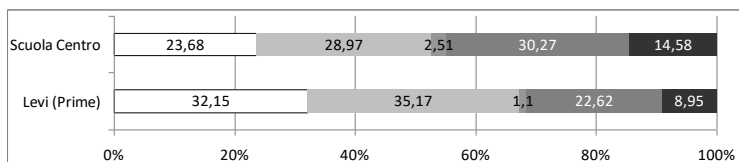
La prima fase del monitoraggio ha riguardato l'osservazione della didattica in aula. Nel maggio 2019 tutte le classi del Levi sono state osservate per una settimana dagli studenti di un'esercitazione di ricerca del CdS Scienze dell'Educazione e della Formazione della Sapienza, appositamente formati all'uso della griglia di osservazione già utilizzata in altre scuole DADA (Asquini *et al.*, 2019). È emerso in primo luogo l'uso del tempo scuola secondo le cinque funzioni definite dalla griglia.



Graf. 1: Tempo dedicato alle diverse Funzioni (%; Levi, 6 classi)

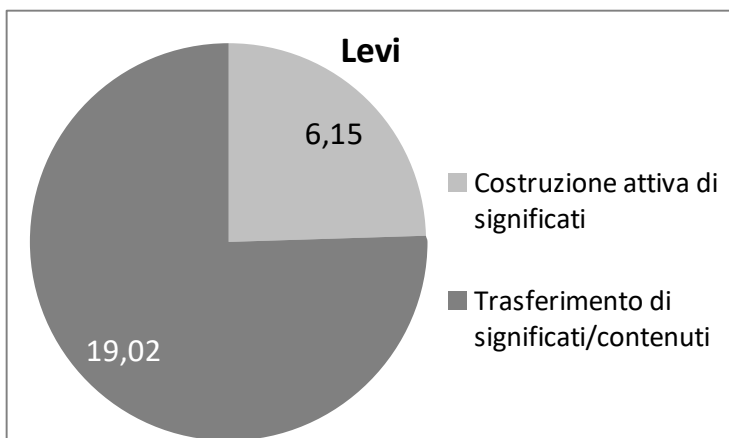
Si può notare subito che il tempo effettivo dedicato alla didattica (prime due funzioni) è ampiamente superiore alla metà del tempo totale, mentre la gestione della classe ne richiede poco

più di un quarto. È utile poter confrontare questi dati con quelli di un'altra scuola DADA, collocata in una zona centrale di Roma, in cui sono state svolte osservazioni nelle sole classi prime.



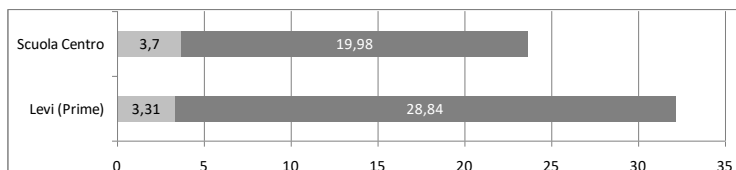
Graf. 2: Confronto tempo dedicato alle diverse Funzioni (%; classi prime)
Nota: i colori che definiscono le Funzioni sono gli stessi della Figura 1

Si nota che le prime del Levi dedicano molto più tempo alla normale attività didattica (quasi il 70%) sia rispetto alle prime della scuola del Centro, sia rispetto alle altre classi del Levi. Quest'uso del tempo scuola rappresenta un'interessante premessa in termini di inclusione, poiché testimonia l'investimento degli insegnanti su didattica e valutazione. Ma che tipo di didattica? La griglia prevede due attività riferite a "Introdurre nuove conoscenze", una di tipo tradizionale, una più orientata al costruttivismo.



Graf. 3: Tempo dedicato alle Attività didattiche (%; Levi, 6 classi)

In questo caso la situazione delle prime è meno brillante, poiché nel confronto con l'intera scuola il tempo dedicato alla costruzione attiva dei significati (per esempio l'apprendimento collaborativo) è inferiore, ma risulta molto simile al dato della scuola del Centro.

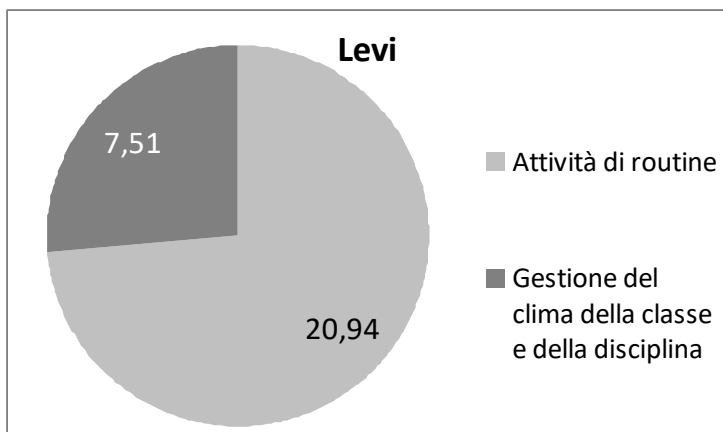


Graf. 4: Confronto tempo dedicato alle diverse Attività didattiche (%; classi prime)

Nota: i colori che definiscono le Attività sono gli stessi della Figura 3

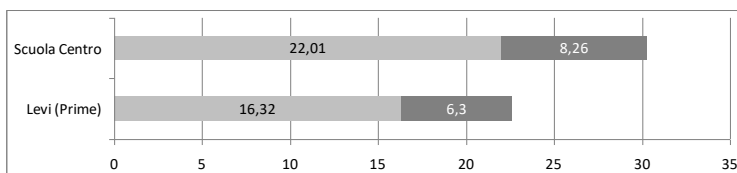
Le attività didattiche prevalenti sono ancora quelle di tipo trasmissivo tradizionale (lezione frontale nelle sue varie forme), ma il confronto interno mostra che nelle classi successive cresce in modo netto il ricorso a modalità didattiche più partecipate.

Un altro aspetto da considerare in modo prioritario per l'inclusione è la funzione "Gestire l'organizzazione e le relazioni all'interno della classe", articolata in due attività, Routine (ad esempio Registrazione presenze, Assegnazione compiti o Ricreazione) e Gestione del clima e della disciplina (Rimproveri, Note disciplinari, Attribuzione posti). Nel Levi prevale nettamente quella organizzativa a scapito di quella "gestionale", segno di un funzionamento fluido del gruppo classe.



Graf. 5: Tempo dedicato alle Attività organizzative e di gestione (%; Levi, 6 classi)

Nel confronto relativo solo alle prime le due attività risultano nel Levi nettamente minoritarie nel corso della giornata di lezione, sia rispetto alle altre classi sia soprattutto rispetto alle prime della scuola del Centro: sulle 6 ore di attività quotidiana solo poco più di 20 minuti sono “persi” per risolvere problemi disciplinari, attestando un clima di classe sostanzialmente positivo e orientato all’attività didattica.



Graf. 6: Confronto tempo dedicato alle diverse Attività organizzative e di gestione (%; classi prime)

Nota: i colori che definiscono le Attività sono gli stessi della Figura 5

Il set di dati raccolto è molto ampio e articolato (per ogni Attività sono previste Azioni specifiche) e sarà la base di partenza per un confronto con gli insegnanti, entrando nello specifico qualitativo dello svolgimento della lezione tradizionale o dell'apprendimento collaborativo, e di come incidono sull'inclusione di tutti gli studenti nella comunità scolastica. Un'ultima evidenza riguarda l'azione "cambio aula", che rappresenta per il DADA il rischio maggiore di perdita di tempo. Nelle prime del Levi il tempo necessario per spostarsi è il 2,14%, 8 minuti al giorno, quindi praticamente non incide sul tempo della didattica, grazie anche all'ottima dislocazione degli spazi dell'istituto e alle poche classi presenti. Tuttavia anche nella scuola del Centro, notevolmente più grande, il tempo di spostamento è di poco superiore in termini assoluti (4,22%) a conferma che il modello organizzativo DADA non fa perdere tempo negli spostamenti (Asquini *et al.*, 2019).

La prima fase del monitoraggio prevede anche la realizzazione di un focus group con gli insegnanti (Asquini *et al.*, 2017), per verificare opinioni e aspettative circa il modello DADA, sollecitando il confronto su quattro aspetti, organizzazione, didattica, benessere e i rapporti tra tutti i protagonisti della scuola, e nel caso del Levi anche una riflessione circa le ricadute sulle capacità inclusive della scuola. L'entusiasmo manifestato dagli insegnanti è spiegato dalla possibilità di gestire la propria aula individualmente (in molte scuole DADA ogni aula è affidata a due insegnanti). L'opportunità di poter disporre di aule flessibili, motiva e stimola l'organizzazione di attività laboratoriali e di gruppo, con un'immediata ricaduta positiva ai fini dell'inclusione. La maggioranza dei docenti afferma tuttavia che ci sono ancora diverse problematiche organizzative. Tutti comunque confermano che il movimento nei cambi d'ora rigenera gli studenti, che iniziano la lezione più concentrati (Tremblay *et al.*, 2011). L'istituto organizza attività che coinvolgono i genitori insieme ai ragazzi, creando quindi un senso d'identità e di appartenenza alla scuola, con conseguente maggiore rispetto degli spazi e degli arredi condivisi.

Nel complesso i docenti, pur sentendosi limitati da alcune rigidità burocratiche, vogliono poter attuare al meglio le loro idee sulla didattica, poiché come molti hanno condiviso «Il DADA è un modo di pensare e di porsi, ogni tanto bisognerebbe rischiare di più».

4. Conclusioni

La particolarità del contesto in cui è inserito l'I.C. Levi rappresenta un'ottima occasione per verificare i possibili effetti del progetto DADA sull'inclusione. A partire dai primi dati raccolti è stato avviato un confronto con gli insegnanti, che sarà esteso anche a dirigenza e genitori, per costruire un piano di monitoraggio condiviso e per definire specifiche esigenze di formazione in servizio su tematiche didattiche. Una proposta certa che sarà fatta alla scuola sarà quella di autovalutarsi sulle proprie capacità di inclusione secondo gli indicatori previsti dall'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2014), poiché sia dalle osservazioni, sia dal focus group sono già emerse attività scolastiche che rientrano tra le azioni previste per le tre dimensioni inclusive considerate dall'Index: Creare culture, Costruire politiche, Sviluppate pratiche.

Riferimenti Bibliografici

- Agasisti T., Avvisati F., Borgonovi F., Longobardi S. (2018), Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. *OECD Education Working Papers*, 167, OECD Publishing, Paris.
- Asquini G., (2018), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Asquini, G., Benvenuto, G., Cesareni, D. (2017). La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A. In A. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 277-294). Lecce: Pensa MultiMedia.

- Asquini G., Benvenuto G., Cesareni D. (2019). L'uso del tempo scuola. Dalle osservazioni in aula alla riflessione su didattica e tempo sottratto. In Lucisano P., Notti A. (ed.) *Training actions and Evaluation Processes* (pp. 255-264). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Booth T., Ainscow M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci Faber.
- Bordini, F., Bortolotti, I., Cecalupo, M. (2017). Gli studenti valutano l'innovazione: l'efficacia degli ambienti di apprendimento. In A. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione* (pp. 157-174). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cangemi L., Fattorini O. (2015), "DADA (Didattiche per Ambienti Di Apprendimento): un'innovazione realizzabile". *Education 2.0*, 12-10-2015. Rizzoli Education.
- Ianes D. (2006). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per la disabilità e I Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing,
- Pitzer, J. and E. Skinner (2016). Predictors of changes in students' motivational resilience over the school year: The roles of teacher support, self-appraisals, and emotional reactivity. *International Journal of Behavioral Development*, 41/1, pp. 15-29.
- Tremblay M.S., LeBlanc A.G., Kho M.E., Saunders T.J., Larouche R., Colley R.C., Goldfield G., Gorb er S.C. (2011). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8, 98.