

## 4. Presentazione dei risultati: un quadro d'insieme

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

### 1. Caratteristiche socioprofessionali dei partecipanti

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

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

Tab. 1 - Caratteristiche demografiche e professionali

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

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

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

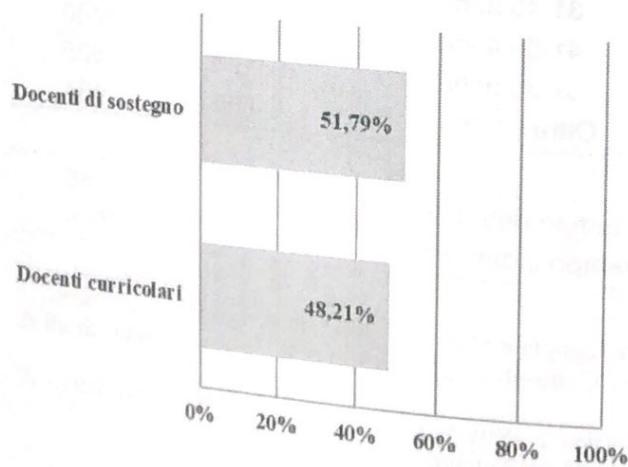
Tab. 2 - Provenienza geografica



|                         |        |
|-------------------------|--------|
| ☒ Abruzzo               | 1,11%  |
| ☒ Basilicata            | 0,22%  |
| ☒ Calabria              | 1,18%  |
| ☒ Campania              | 3,14%  |
| ☒ Emilia-Romagna        | 5,96%  |
| ☒ Friuli-Venezia Giulia | 0,11%  |
| ☒ Lazio                 | 3,13%  |
| ☒ Liguria               | 0,78%  |
| ☒ Lombardia             | 35,36% |
| ☒ Marche                | 6,50%  |
| ☒ Molise                | 0,08%  |
| ☒ Piemonte              | 2,81%  |
| ☒ Puglia                | 7,09%  |
| ☒ Sardegna              | 14,93% |
| ☒ Sicilia               | 4,06%  |
| ☒ Toscana               | 9,94%  |
| ☒ Trentino-Alto Adige   | 0,25%  |
| ☒ Umbria                | 0,33%  |
| ☒ Valle d'Aosta         | 0,04%  |
| ☒ Veneto                | 2,93%  |

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

Graf. 1 - Ruolo professionale e anni di servizio



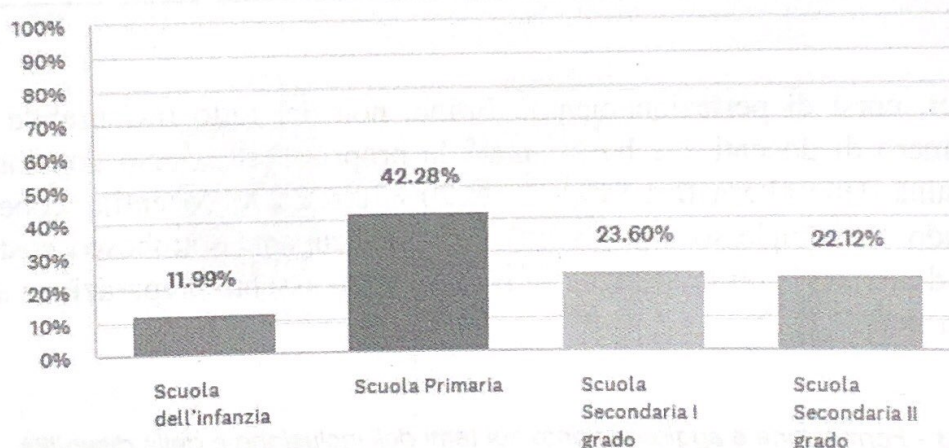
| Answer Choices  | Responses |
|-----------------|-----------|
| meno di un anno | 8,66%     |
| 1-3 anni        | 32,42%    |
| 4-6 anni        | 24,12%    |
| 7-9 anni        | 8,81%     |
| oltre 10 anni   | 25,99%    |

| Answer Choices  | Responses |
|-----------------|-----------|
| meno di un anno | 4,17%     |
| 1-3 anni        | 12,13%    |
| 4-6 anni        | 12,29%    |
| 7-9 anni        | 10,28%    |
| oltre 10 anni   | 61,13%    |

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

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

Graf. 2 - Ciclo d'istruzione di afferenza



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

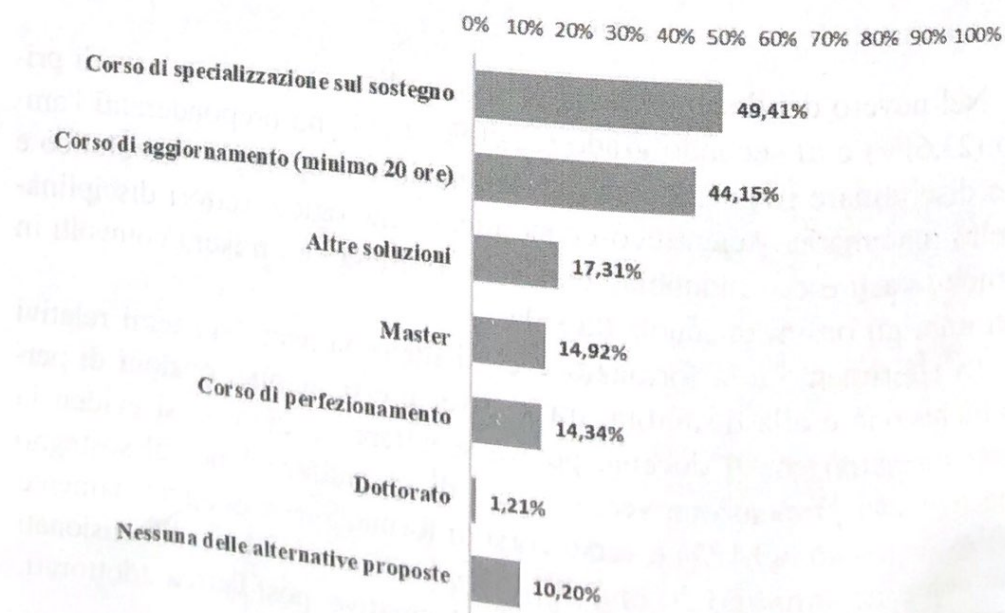
In riferimento alla formazione e all'aggiornamento sui temi relativi all'inclusione e alla disabilità, tra le diverse e molteplici opzioni di percorsi formativi che il docente poteva scegliere (grafico 3), si evidenzia una decisiva propensione verso i corsi di specializzazione sul sostegno (TFA-Sostegno)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

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

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

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

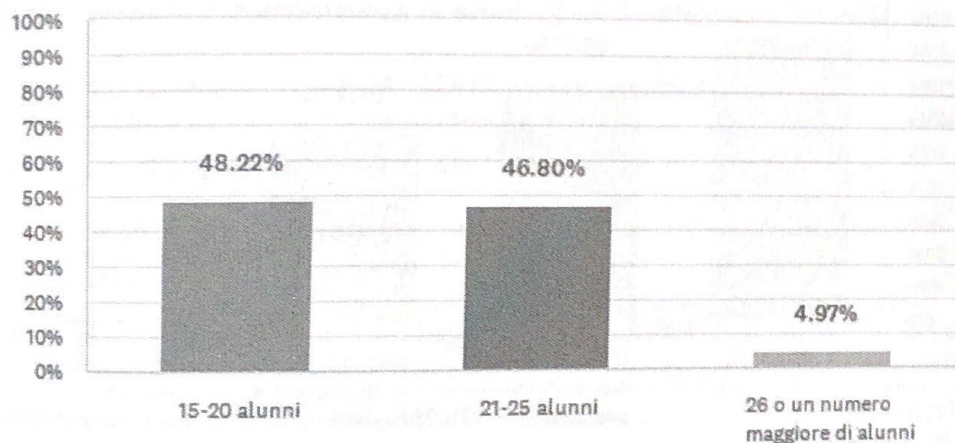
Graf. 3 - Formazione e aggiornamento sui temi dell'inclusione e della disabilità



## 2. Caratteristiche dei contesti classe

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

Graf. 4 - Composizione delle classi

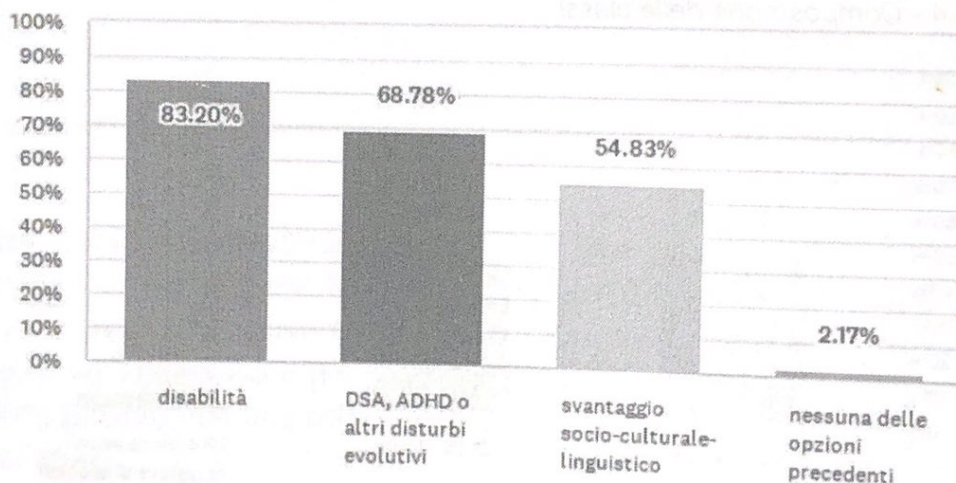


La ridotta numerosità degli alunni per classe, che sembra sconfiggere il fenomeno delle classi “pollaio”, è un dato che va posto in dialogo con il successivo focus offerto dall’indagine, ossia con l’affondo relativo alla presenza degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) nei contesti classe osservati.

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

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

Graf. 5 - Presenza di BES in classe



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

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

Tab. 4 - Composizione classi e presenza di eventuali BES

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

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

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

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

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

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

### **3. Le strategie didattiche maggiormente note e impiegate**

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

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

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

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

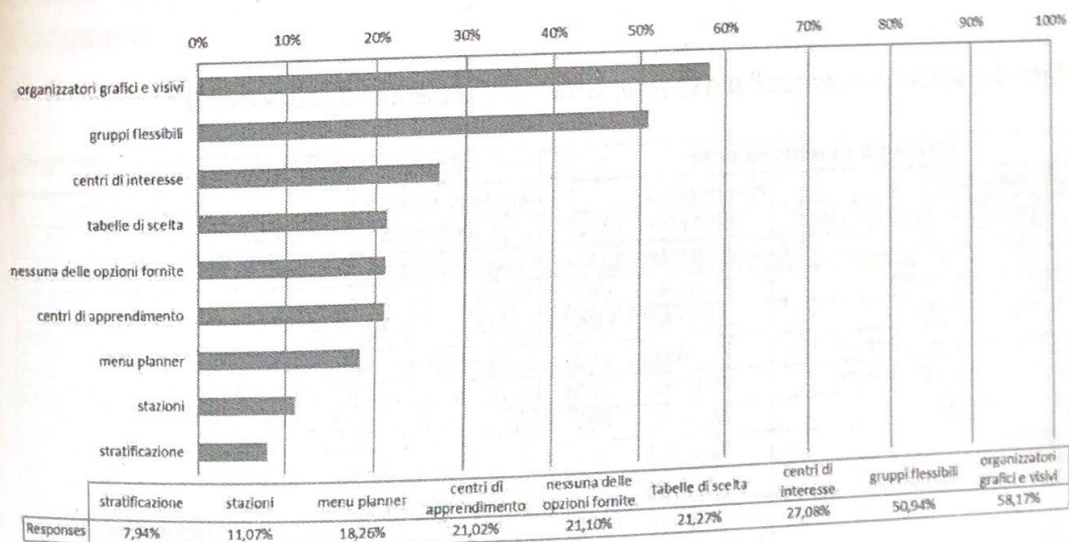
#### **3.1. Sezione 1**

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



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

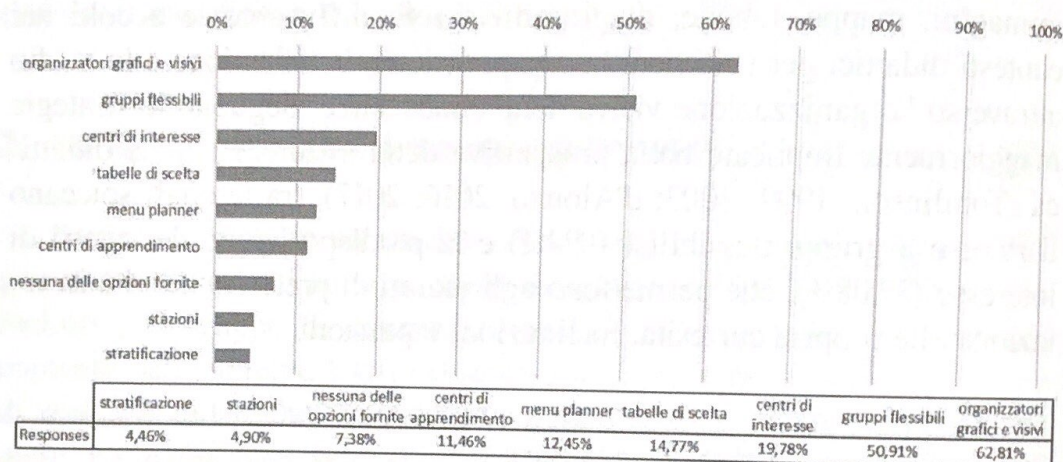
Graf. 6 - Strategie didattiche note (sezione 1)



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

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

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



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

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

### 3.2. Sezione 2

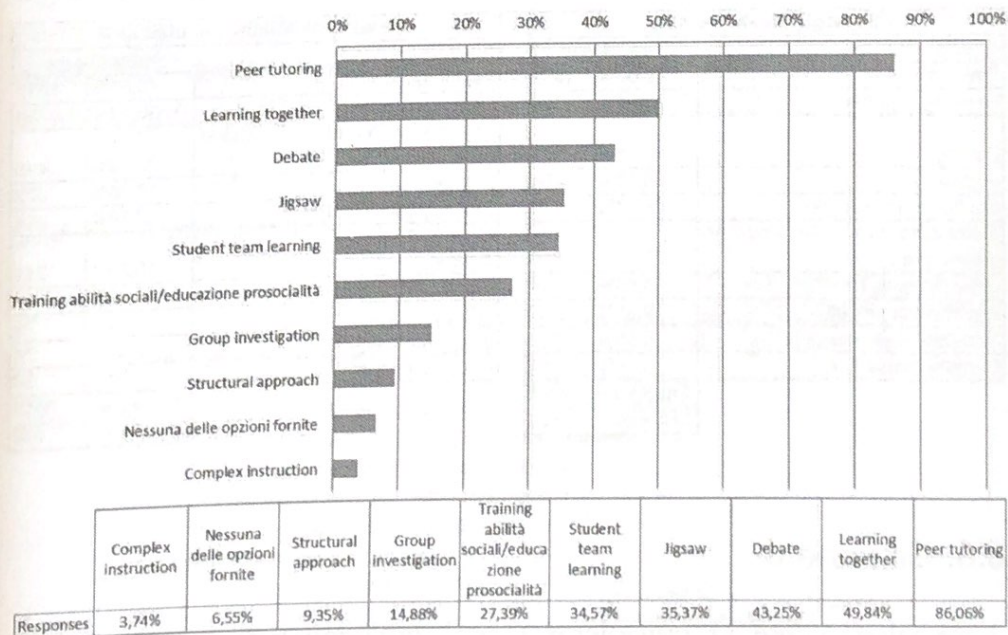
L'analisi della sezione 2, come quella precedente, evidenzia nei risultati una considerevole specularità tra le strategie didattiche indicate come note e quelle poi scelte come maggiormente presenti a scuola. A dominare questa sezione, perlopiù orientata verso la didattica collaborativa, sono: il *Peer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

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

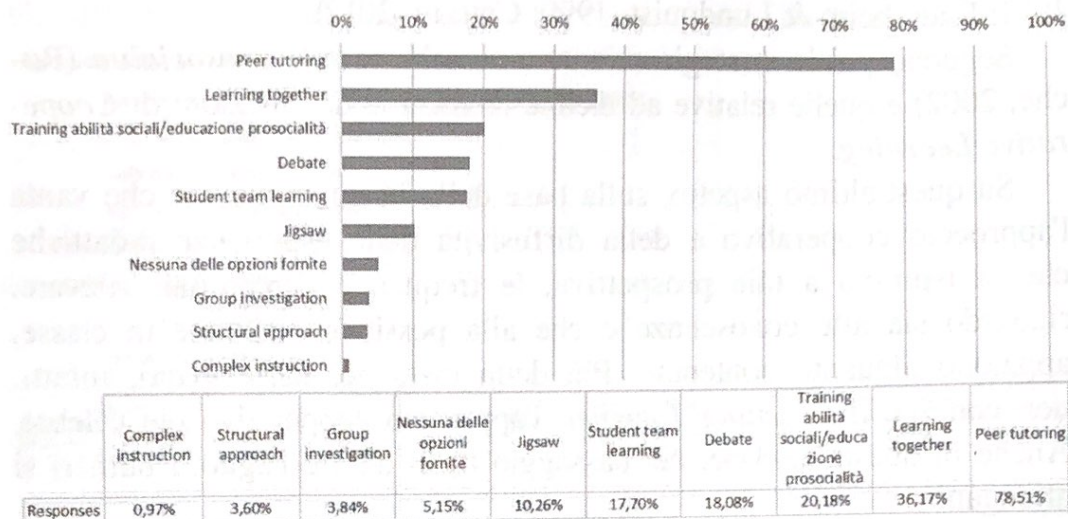
Seguono poi le strategie orientate a sviluppare la *prosocialità* (Roche, 2002) e quelle relative ad alcune tecniche e declinazioni di *Cooperative Learning*.

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

Graf. 8 - Strategie didattiche note (sezione 2)



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



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

| Strategie didattiche note                        |           |      | Strategie didattiche più utilizzate              |           |      |
|--|-----------|------|--|-----------|------|
| Answer Choices                                   | Responses |      | Answer Choices                                   | Responses |      |
| Peer tutoring                                    | 86,06%    | 1932 | Peer tutoring                                    | 78,51%    | 1615 |
| Learning together                                | 49,84%    | 1119 | Learning together                                | 36,17%    | 744  |
| Debate   | 43,25%    | 971  | Training abilità sociali/educazione prosocialità | 20,18%    | 415  |
| Jigsaw   | 35,37%    | 794  | Debate   | 18,08%    | 372  |
| Student team learning                            | 34,57%    | 776  | Student team learning                            | 17,70%    | 364  |
| Training abilità sociali/educazione prosocialità | 27,39%    | 615  | Jigsaw   | 10,26%    | 211  |
| Group investigation                              | 14,88%    | 334  | Nessuna delle opzioni fornite                    | 5,15%     | 106  |
| Structural approach                              | 9,35%     | 210  | Group investigation                              | 3,84%     | 79   |
| Nessuna delle opzioni fornite                    | 6,55%     | 147  | Structural approach                              | 3,60%     | 74   |
| Complex instruction                              | 3,74%     | 84   | Complex instruction                              | 0,97%     | 20   |
|  | Answered  | 2245 |  | Answered  | 2057 |
|  | Skipped   | 598  |  | Skipped   | 786  |

### 3.3. Sezione 3

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

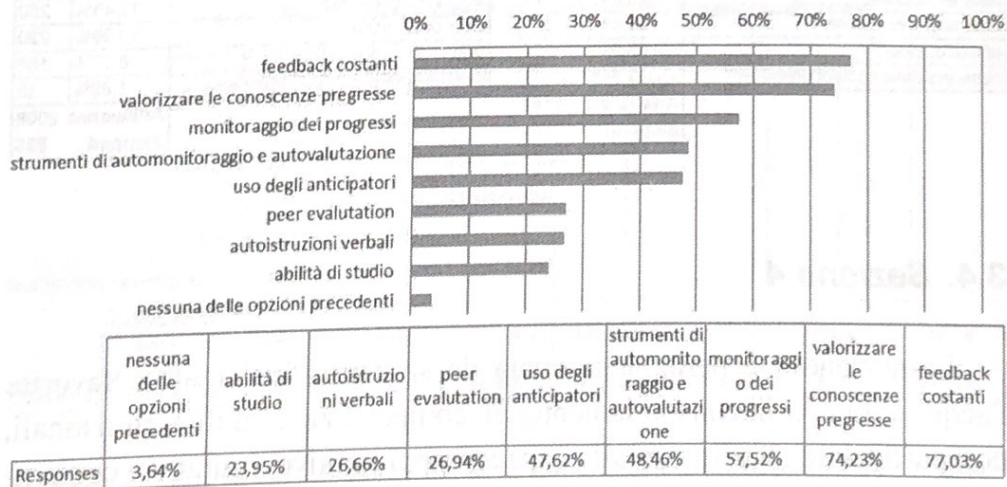
Nella sezione esaminata sono presenti frequenze percentuali decisamente elevate (grafico 10 e 11), che testimoniano una diffusa conoscenza

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

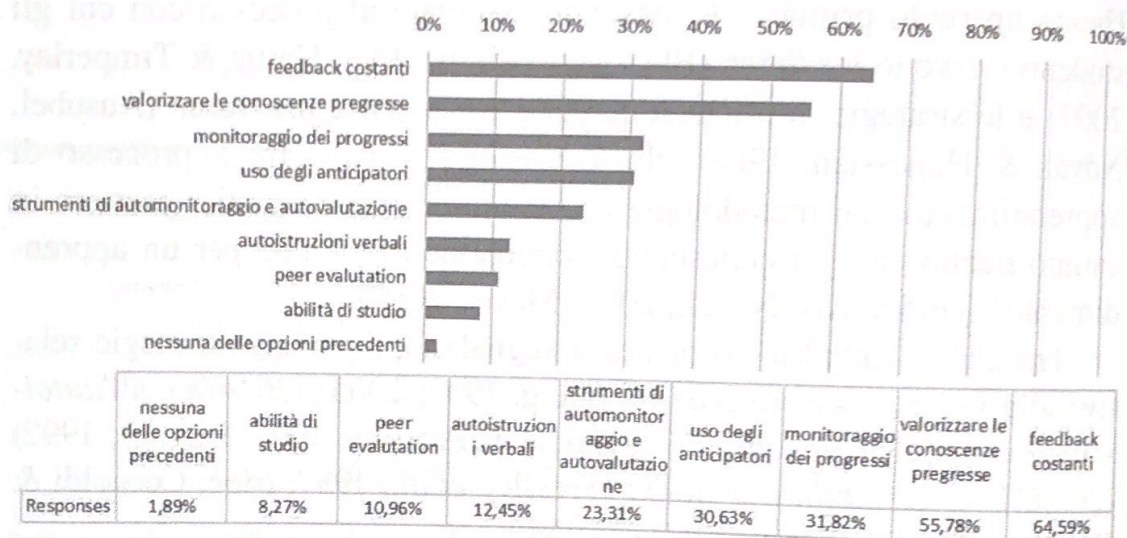
Tra quelle sottodimensionate, si segnalano, invece, le strategie relative alla *valutazione tra pari* (Topping, 1998; 2005) (26,94%), all'*autoistruzione* (Meichenbaum, 1977; Harris & Pressley, 1991; Hughes, 1992) (26,66%) e alle *abilità di studio* (Pressley *et al.*, 1997; Moè, Cornoldi & De Beni,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

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

Graf. 10 - Strategie didattiche note (sezione 3)



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



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

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

### 3.4. Sezione 4

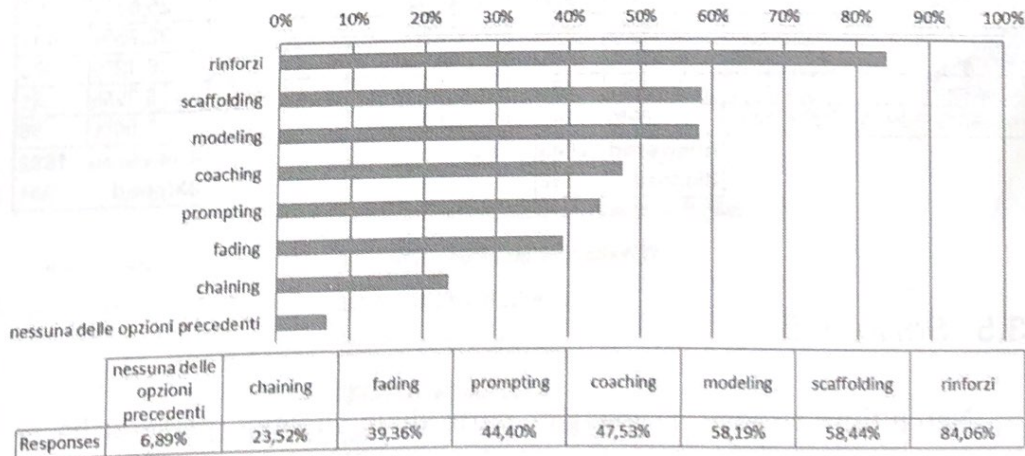
La sezione 4 è perlopiù animata da strategie finalizzate a favorire l'acquisizione e il consolidamento di competenze e abilità funzionali, con particolare riferimento alle capacità apprenditive, imitative, comunicative e socio-relazionali. Risaltano le strategie cognitivo-comportamentali, il *rinforzo*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

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

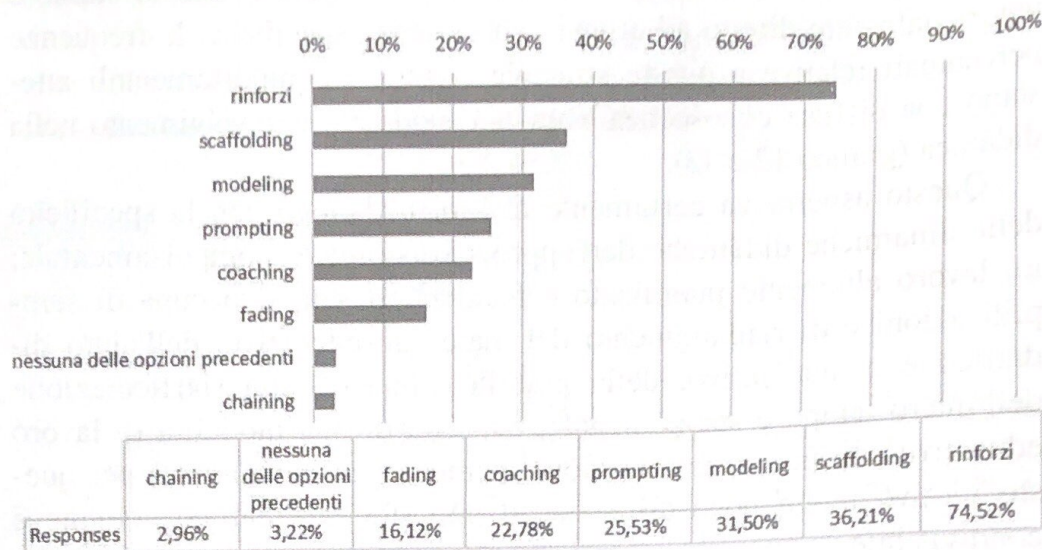
Questo aspetto va certamente messo in dialogo con la specificità delle dinamiche didattiche dell'approccio cognitivo-comportamentale: un lavoro altamente pianificato e focalizzato, che si occupa di semplificazioni e di riadattamento del materiale educativo, dell'aiuto didattico e comunicativo, della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

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

Graf. 12 - Strategie didattiche note (sezione 4)



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



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

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

### 3.5. Sezione 5

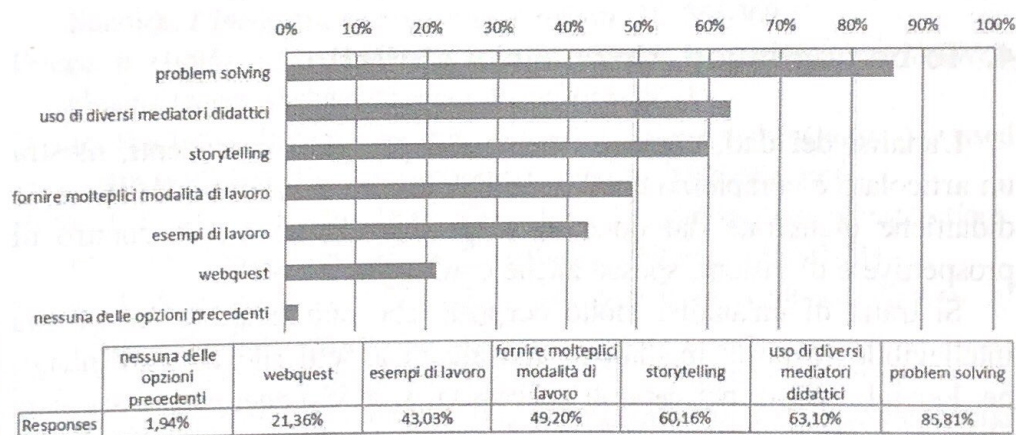
Nell'ultima sezione, la maggior parte delle strategie presenti ha riportato valori percentuali molto alti. Si tratta di conoscenze e possibili adozioni relative a strategie celeberrime, si pensi al *problem solving* e allo *storytelling*, e a strategie che fanno ineluttabilmente parte dell'agire professionale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



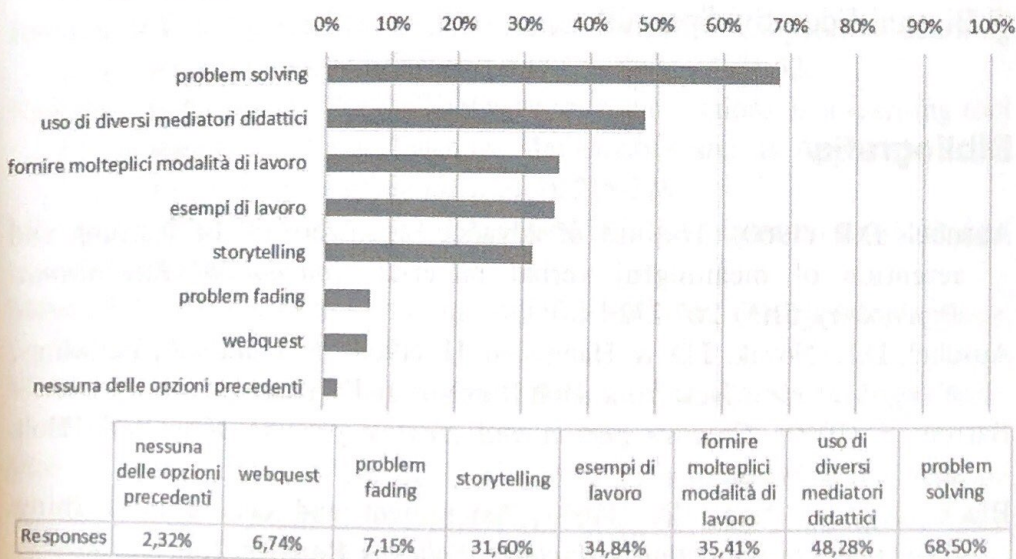
1995; 2001; March, 1998; Kurtulus & Ada, 2012), la strategia orientata alla ricerca e all'indagine, che capitalizza le risorse web al fine di favorire negli studenti il pensiero critico e l'apprendimento collaborativo.

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

Graf. 14 - Strategie didattiche note (sezione 5)



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



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

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

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

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

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

#### Bibliografia

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

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

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

## Riferimenti normativi

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