



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: gennaio 2022

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Disability and planning of inclusive educational strategies. An educational kit for the support teacher

Disabilità e progettazione delle strategie didattiche inclusive. Un kit didattico per l'insegnante di sostegno

di

Marianna Traversetti

Università degli Studi dell'Aquila

marianna.traversetti@univaq.it

Amalia Lavinia Rizzo

Università degli Studi Roma Tre

amalia.rizzo@uniroma3.it

Abstract:

In view of the Interministerial Decree 182/2020, school planning requires a bio-psychosocial vision of learning and participation, within a full inclusion perspective. With this in mind, a quasi-experimental research project is presented. The project is aimed to indicate effective methods of teaching support, with particular attention also to the assessment that should be included in the IEP. Especially the project intends to contribute to the resolution of a problem

of strategic importance, such as the reading comprehension, and it has identified Reciprocal Teaching (RT) as the didactic strategy with the greatest amount of scientific evidence. It continues a previous experimentation in the fourth grade of primary school - already concluded by SApIE - in order to develop a benchmark model of inclusive design for the third grade.

Keywords: inclusive education, individualized education plan, pupils with disabilities, text comprehension, reciprocal teaching.

Abstract:

Alla luce dell’emanazione del Decreto Interministeriale 182/2020, la progettazione scolastica esige una visione bio-psicosociale dell’apprendimento e della partecipazione, in una prospettiva di *full inclusion*. In quest’ottica, si presenta un progetto di ricerca quasi sperimentale finalizzato ad indicare modalità efficaci di sostegno didattico, con una particolare attenzione anche alle modalità di verifica e di valutazione da inserire nel PEI. In particolare, il progetto intende contribuire alla risoluzione di un problema di importanza strategica, quale lo sviluppo della comprensione del testo, e ha individuato il *Reciprocal Teaching* (RT) come la strategia didattica che ha raccolto la maggiore quantità di evidenze scientifiche. Esso prosegue una precedente sperimentazione in classe quarta di scuola primaria - già conclusa da SApIE – al fine di elaborare un modello ottimizzato di progettazione inclusiva per la classe terza.

Parole chiave: educazione inclusiva, piano educativo individualizzato, allievi con disabilità, comprensione del testo, reciprocal teaching.

1. Il PEI su base ICF nella didattica inclusiva

Il Decreto Interministeriale 182/2020, chiarificatore dei precedenti decreti legislativi 66/2017 e 96/2019, sottolinea la rilevanza culturale e formativa di realizzare la programmazione scolastica nell’ottica di una visione bio-psicosociale (WHO, 2001, 2017) e in una prospettiva di *full inclusion*, ponendo ancor più l’accento sulla necessità di redigere il Profilo di Funzionamento, e da questo il PEI, su base ICF (WHO, 2001-2017). Nei recenti atti normativi, seppure con alcune criticità ancora presenti¹, in piena coerenza con il concetto di didattica inclusiva (Booth, Ainscow, 2014), si è voluto sottolineare l’importanza di osservare e valutare il ruolo e l’influenza dei fattori ambientali presenti nell’ambiente di vita dell’allievo con disabilità rispetto alle dimensioni: della relazione, della interazione e della socializzazione; della comunicazione e del linguaggio; dell’autonomia e dell’orientamento; cognitiva,

¹ Nel 2021, il TAR del Lazio, Sez. III bis, con sentenza n. 9795/2021 ha annullato il Decreto interministeriale n. 182, accogliendo il ricorso delle associazioni di persone con disabilità. Gli aspetti considerati critici, tra gli altri, sono stati soprattutto relativi ai nuovi modelli di PEI, in merito, ad esempio, alla questione dell’esonero da materie di studio, della nuova composizione del GLO, delle modalità di assegnazione delle ore di sostegno e della formalizzazione delle ore di lezione rivolte all’allievo con disabilità svolte fuori della classe.

neuropsicologica e dell'apprendimento. Alla luce di tale impostazione, in vista della redazione del PEI, a scuola si rende evidente una massiccia attenzione non solo ed esclusivamente alle caratteristiche peculiari dell'allievo con disabilità, ma anche e soprattutto alle caratteristiche dell'ambiente scolastico. Per tale redazione, è possibile avvalersi delle indicazioni che il Profilo di funzionamento fornisce, in termini di aree di miglioramento e di interventi da porre in essere per rimuovere le barriere presenti e per introdurre i facilitatori, migliorando progressivamente questi ultimi (Chiappetta Cajola, 2019). È in una tale cornice epistemologica ed operativa che gli insegnanti sono chiamati ad elaborare un PEI tale da attivare un impatto decisivo sul successo formativo degli allievi con disabilità e sul loro processo di sviluppo. La prospettiva in cui si inserisce a pieno titolo il PEI su base ICF, infatti, è quella dell'istruzione inclusiva, equa e di qualità, che crea le condizioni ottimali affinché possano essere rimosse le barriere che ostacolano l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli allievi. Va da sé, dunque, che la progettazione di un PEI su base ICF richieda l'assunzione, responsabile e consapevole, da parte dell'insegnante su posto comune e di sostegno, di scelte e decisioni didattiche il più possibile inclusive, che si originino dall'individuazione di strategie e strumenti efficienti ed efficaci per il perseguimento degli obiettivi educativi e didattici, mediante forme multiple di adattamento che possano consentire all'allievo di potenziare le proprie abilità nell'ambito di un percorso individualizzato/personalizzato. In definitiva, per contribuire a realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo, la scelta delle strategie e degli strumenti didattico-valutativi da inserire nel PEI assume un ruolo fondamentale (D. lvo 66/2017).

2. Interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo: i fattori ambientali nel PEI e il ruolo dell'insegnante di sostegno

I fattori ambientali, materiali e immateriali, che possono rappresentare facilitatori o barriere all'apprendimento e alla partecipazione dell'allievo con disabilità, svolgono un ruolo fondamentale e devono essere opportunamente declinati per la compilazione del PEI su base ICF (D. lvo 182/2020). È possibile considerare complessivamente tali fattori presenti a scuola, attraverso la loro articolazione in quattro tipologie di ambito di riferimento: comunicativo-relazionale; socio-organizzativo; strutturale; didattico (Chiappetta Cajola, 2019). In ciascun ambito, la rimozione delle barriere presenti deve essere programmata nella Sezione 6 del PEI "Osservazioni nel contesto scolastico con indicazione delle barriere e dei facilitatori a seguito dell'osservazione sistematica dell'alunno/a e della classe", e monitorata e valutata grazie alla compilazione della Sezione 7, che prevede la pianificazione degli "Interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo".

In ragione di una proficua elaborazione del PEI, l'osservazione e la valutazione dei predetti ambiti assicura una più adeguata elaborazione della progettazione didattica individualizzata per l'allievo con disabilità in termini, soprattutto, di interventi didattici e metodologici e, in particolare, di Obiettivi ed esiti attesi, e di Attività, Strategie, Strumenti e Modalità (Sezione n. 5 del PEI).

In particolare, l'ambito comunicativo-relazionale comprende specifici apporti e supporti di mediazione e l'attivazione di processi comunicativo-relazionali e affettivi in classe che tengono

in considerazione fattori quali, ad esempio, gli atteggiamenti degli insegnanti e dei compagni di classe, nonché la collaborazione tra insegnanti su posto comune e di sostegno.

L'ambito socio-organizzativo riguarda le politiche e i servizi disponibili a scuola, quali: organizzazione oraria degli insegnanti e di eventuali altre figure (ad esempio, l'Assistente Educativo alla Comunicazione); quantità di ore di sostegno; iniziative promosse dalla scuola a fini inclusivi; modalità di lavoro del GLO ed espletamento dei suoi compiti, ecc.

L'ambito strutturale considera gli elementi fisici dell'aula e della scuola, quali: temperatura; luce; qualità dell'aria; livello sonoro; accessibilità degli spazi, ecc. Ad esempio, la cattiva luminosità dell'aula, l'inadeguata temperatura della stessa, la presenza di rumori al suo interno o esterno durante le lezioni, ecc. possono rappresentare barriere da rimuovere e da segnalare opportunamente nella Sezione n. 6 del PEI.

L'ambito didattico tiene conto dei mediatori di apprendimento impiegati in classe: strategie didattiche metacognitive; strumenti tecnologici e non; materiali didattici; giocattoli educativi; organizzazione dei gruppi tra pari; modalità plurime e diversificate di sostegno, ecc.

Alcuni esempi di barriere osservabili nei predetti ambiti sono indicate nella tabella 1.

Ambito	Possibili barriere
Comunicativo-relazionale	Scarsa interazione tra gli allievi; presenza di atteggiamenti negativi nei confronti dell'allievo con disabilità, mancanza di un clima sereno durante la ricreazione; indisponibilità al rispetto dei turni nello svolgimento di incarichi di fiducia e/o di incombenze quotidiane; poca efficacia delle modalità di interazione tra i compagni e l'allievo con disabilità durante le visite guidate e i viaggi d'istruzione, mancanza di una collaborazione efficace e diffusa tra insegnanti su posto comune e su posto di sostegno; scarsa partecipazione degli insegnanti su posto comune al Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione-GLO; poca disponibilità all'accoglienza, nonché alla valorizzazione delle differenze individuali; tendenza di alcuni insegnanti a non attivare punti di contatto tra la programmazione disciplinare di classe e il PEI; poca disponibilità a reperire strumenti che possano rappresentare forme di compensazione educativo-didattica...
Socio-organizzativo	Mancata integrazione dei servizi utili all'allievo con disabilità (laboratori logopedici, psicomotori, di alfabetizzazione emotiva svolti in collaborazione con gli specialisti dei diversi settori); assenza di partecipazione sistematica degli operatori socio-sanitari ed un loro fattivo coinvolgimento nelle iniziative scolastiche; inadeguata quantità di ore di sostegno assegnate a ciascuna classe frequentata dall'allievo con disabilità, ...
Strutturale	Presenza di neon; bassa luminosità dell'aula; temperatura inadeguata; presenza di stimoli sensoriali non adeguati (ad esempio attivanti situazioni di overload sensoriale in caso di autismo); presenza di rumori; assenza di scivoli, ascensori, ecc.; carenza di spazi da dedicare ad attività di potenziamento o a laboratori ludico-musicali; mancanza di adeguati supporti tecnologici; assenza di strumenti e materiali specifici per le attività laboratoriali...
Didattico	Mancanza di una progettazione condivisa tra gli insegnanti; carenza nell'impiego di una pluralità di strategie di facilitazione del compito che possano favorire l'apprendimento e la partecipazione dell'allievo con disabilità; non conoscenza di strategie didattiche efficaci, impostazione di modalità di valutazione a carattere sanzionatorio e non formativo, ...

Tabella 1: Esempio di fattori ambientali che possono rappresentare delle barriere (modificato da Chiappetta Cajola, 2019).

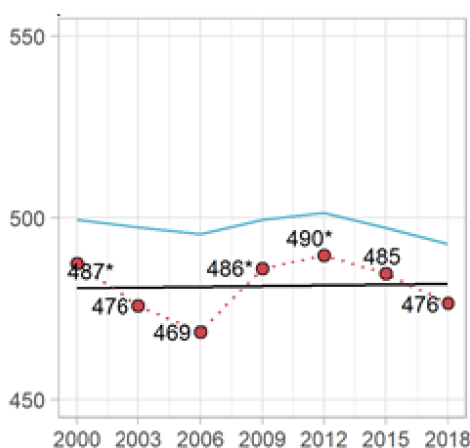
In questo quadro, risulta evidente l'esigenza, da parte dell'insegnante di sostegno, di agire come un vero e proprio motore per l'inclusione, esercitando l'*inclusive leadership* (Kugelmass, 2003) necessaria per stimolare e supportare la scuola nell'eliminazione delle barriere e nell'attivazione dei facilitatori, presentandosi come una "figura *pivotal*e, perno di una rete di supporti che devono essere messi in campo per favorire la promozione di una scuola realmente inclusiva per tutti" (Cottini, 2014, p. 14).

3. Un obiettivo educativo e didattico e il problema di ricerca: la comprensione del testo

In questa prospettiva, si presenta un contributo per una proficua ed adeguata elaborazione del PEI, in particolare della citata Sezione n. 5, sulla base della necessità prioritaria di offrire

risposte chiare all'obiettivo di importanza strategica di sviluppare la capacità di comprendere il testo scritto (OECD, 2019).

La comprensione durante la lettura è un processo complesso, in cui la componente linguistica si interseca con aspetti più generali del funzionamento cognitivo e con aspetti legati alla metacognizione. “Per far ciò, bisogna costruire un *modello mentale* appropriato: una rappresentazione creata a partire dalle informazioni relative al mondo reale o immaginato, come ad esempio una rappresentazione sintetica di ciò che è stato letto (o ascoltato o visto) che potrebbe in altri casi includere delle immagini” (Oakhill, Cain, Elbro, 2021, pp. 15-16). Tale problema ha radici antichissime ma, nel nostro Paese, è divenuto di grande attualità in coincidenza della diffusione delle comparazioni internazionali dei risultati fornite dai dati Pisa-Ocse (2019), che mostrano come gli studenti quindicenni italiani si collocano oltre 10-15 punti al di sotto della media europea, con un punto massimo ottenuto nel 2012, ed una più recente ricaduta dal 2015 al 2018.



Graf. 1: Punteggi medi ottenuti alle prove Pisa di Lettura dell'Italia dal 2000 al 2018 in rapporto alla media europea.

4. L'ipotesi di ricerca: il *Reciprocal teaching* quale strategia didattica efficace del PEI e del curricolo di classe

Si presenta un progetto di ricerca² nato dall'ipotesi che inserire il *Reciprocal Teaching/RT* (Palincsar, Brown, 1984) nella programmazione di classe terza di scuola primaria e nel PEI consenta di migliorare la comprensione del testo di tutti gli allievi nell'ambito di un'organizzazione didattica inclusiva. Il RT è una strategia multipla considerata di alta efficacia (Slavin, 2020) per gli allievi a sviluppo tipico e ritenuta valida anche per gli allievi con bisogni educativi speciali (Mitchell, 2013). Il RT contempla la dimensione metacognitiva e quella del *cooperative learning*. La sua forma tradizionale è costituita dalle quattro strategie singole: prevedere, chiarire, fare domande, riassumere. Durante il chiarire (*Clarifying*) gli allievi, leggendo, individuano le espressioni linguistiche di cui non conoscono il significato e le

² Il progetto è stato finanziato dall'Università degli Studi dell'Aquila.

analizzano collaborativamente in base alla situazione contestuale. Durante il prevedere (*Predicting*), fin dalla lettura del titolo o delle primissime frasi del testo, formulano ipotesi sulle informazioni ancora da leggere. Nel fare domande (*Questioning*), gli allievi si pongono quesiti sul testo, mediante le cosiddette “5 W”: Chi (*Who*); Che cosa (*What*); Dove (*Where*); Quando (*When*); Perché (*Why*). Durante il riassumere (*Summarizing*), gli allievi sono chiamati a cogliere il “succo” del discorso, dunque, le informazioni essenziali e fondamentali del testo, scartando quelle superflue e ridondanti. Tale applicazione didattica in un contesto inclusivo è stata già stata sperimentata da SApIE³ con ottimi risultati in classe quarta di scuola primaria nel programma *Reading comprehension-Reciprocal teaching/RC-RT* (Calvani, Chiappetta Cajola, 2019)⁴, già concluso, che ha offerto alle scuole uno specifico materiale didattico in grado di coinvolgere anche gli allievi con disabilità, ponendo al centro l’integrazione dinamica tra tre fattori fondamentali: modellamento metacognitivo, feed-back e lavoro cooperativo in coppia⁵ (fig.1).

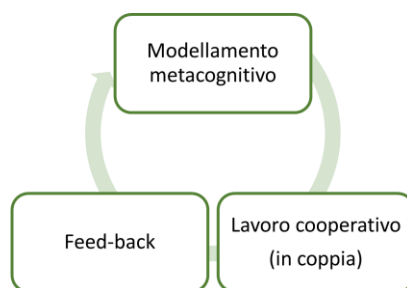


Fig.1: I tre fattori fondamentali del programma RC-RT (Rizzo, Traversetti, 2021, p. 18)

Durante il RC-RT, gli allievi sono stati indirizzati a pensare a voce alta, monitorando in modo collaborativo le quattro fasi che sostengono la comprensione durante la lettura. Ciò ha consentito di sviluppare riflessività e di prendere "consapevolezza di come convenga affrontare il testo e di quali operazioni compiere fino ad automatizzare i propri comportamenti cognitivi" (Rizzo, Traversetti, 2021, p. 20). Tale sperimentazione ha rilevato un “ampio” effetto medio ($ES\ d\ ppc2 = 0.54$), corrispondente ad un guadagno negli apprendimenti di sette mesi del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo. Nello specifico, i valori di *effect size* (ES) sono stati interpretati in termini di progresso in mesi secondo i parametri forniti dall’*Education Endowment Foundation* (EEF)⁶. Le classi quarte coinvolte nella sperimentazione sono state 51, distribuite in 10 province su tutto il territorio nazionale, per un totale di 1.043 allievi, di cui n. 590 delle classi sperimentali (n. 29 classi) e n. 453 delle classi di controllo (n. 22 classi). Il

³ Società per l’Apprendimento e l’Istruzione Informate da Evidenze (www.sapie.it).

⁴ Alle fasi tipiche del RT, nel programma RC-RT è stata anche aggiunta una quinta fase “Guardare oltre il testo” relativa alla comprensione inferenziale del testo letto.

⁵ La proposta del lavoro in coppia in sostituzione del lavoro di gruppo, tipico della versione anglosassone del RT, è stata individuata per adattare il programma alla scuola italiana. Dal confronto con gli insegnanti è infatti emerso che ritenevano il lavoro di gruppo dispersivo e difficile da gestire.

⁶ EEF – Education Endowment Foundation, *The EEF’s months of additional progress measure* <https://educationendowmentfoundation.org.uk/mo-dals/help/projects/the-eefs-months-progress-measure>.

campione comprendeva anche gli allievi con bisogni educativi speciali di varia tipologia: disabilità non intellettiva, DSA, svantaggio (N= 33 nelle classi sperimentali; N= 24 nelle classi di controllo), disabilità intellettiva moderata (N=6 nelle classi sperimentali; N= 5 nelle classi di controllo).

A seguito di tale sperimentazione condotta secondo la metodologia EBID (Calvani, Marzano, 2020)⁷, è stato elaborato un modello ottimizzato (modello benchmark) per lo sviluppo della comprensione del testo in classe quarta (Rizzo, Traversetti, 2021), in grado di fornire indicazioni operative ed avvertenze metodologiche, anche nell'ambito della formazione degli insegnanti su posto comune e di sostegno. Nella stessa sede, seguendo le suggestioni degli insegnanti partecipanti alla ricerca, si è pensato che sarebbe stato utile anticipare il lavoro in classe terza. A tal fine, sono stati predisposti testi specifici, più semplici e “propedeutici” a quelli della classe quarta.

5. Un nuovo progetto di ricerca per le classi terze di scuola primaria: metodologia, obiettivi, fasi e campione

In prosecuzione della sperimentazione RC-RT in classe quarta, è stato quindi avviato un ulteriore progetto di ricerca nazionale in cui il programma RC-RT viene proposto in classe terza, per far sì che, verificatane l'efficacia, si possa continuare a perfezionarlo, riducendone le ulteriori criticità residue e definendo un modello benchmark anche per questa classe.

Il progetto segue una metodologia di disegno quasi sperimentale (Trincherò, 2002), con i seguenti obiettivi: 1. sperimentare il kit didattico del programma RC-RT in classi terze frequentate da allievi con disabilità intellettiva, DSA, altre difficoltà di apprendimento e svantaggio linguistico e culturale; 2. formare gli insegnanti delle classi sperimentali (su posto comune e di sostegno) sull'applicazione del RT; 3. verificare i risultati di apprendimento degli allievi coinvolti in riferimento alla comprensione del testo; 4. verificare la possibilità, per gli allievi con disabilità, di svolgere le attività in collaborazione con i compagni di classe; 5. mettere a punto un modello benchmark per l'applicazione del RT in classe terza.

Al progetto partecipa un campione non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion, Morrison, 2007) composto da scuole di n. 3 regioni italiane, quali: Lombardia, Lazio, Abruzzo e, precisamente, delle province di Varese e Monza Brianza (Lombardia), Roma, Rieti e Latina (Lazio), L'Aquila e Chieti (Abruzzo), per un totale di n. 30 classi sperimentali e n. 18 classi di controllo. Gli allievi delle classi sperimentali risultano essere n. 556, di cui n. 131 con BES

⁷ La metodologia *EBID* (Progettazione orientata al miglioramento basato su evidenza- Evidence-Based Improvement Design) si articola nei seguenti passaggi principali: 1. chiara individuazione di un problema di importanza strategica a cui dare una risposta didattica efficace; 2. ricerca delle evidenze già acquisite; 3. elaborazione di un programma didattico applicativo, tale da avvalersi delle evidenze acquisite; 4. adattamento e vasta sperimentazione di un programma nel contesto nazionale; 5. valutazione della sua efficacia in termini di *Effect Size* (ES); 6. analisi e revisione di eventuali criticità residue e ottimizzazione del programma (in caso di una valutazione complessiva positiva).

(tab. 1) e gli allievi delle classi di controllo n. 310. Costituiscono il campione anche n. 55 insegnanti delle classi sperimentali, di cui n. 35 su posto comune e n. 20 su posto di sostegno.

Tipologia	Numero
Disabilità	29
DSA	24
Disturbo del linguaggio	4
Difficoltà di lettura e comprensione del testo	21
Svantaggio linguistico e culturale	32
ADHD	3
Altre difficoltà di apprendimento	18

Tab. 2: Tipologie di bisogni educativi speciali presenti nelle classi sperimentali.

Il progetto è stato avviato a ottobre 2021 ed è tuttora in corso. Le fasi e i tempi del progetto sono descritti nella tabella 3.

Fase 1. Individuazione del campione (giugno-ottobre 2021);
Fase 2. Presentazione del kit didattico alle scuole e delle prove di ingresso e di uscita; realizzazione del ciclo di incontri di formazione degli insegnanti (ottobre-dicembre 2021);
Fase 3. Somministrazione strumenti di valutazione iniziali (dicembre 2021 e gennaio 2022);
Fase 4. Applicazione di RC-RT da parte degli insegnanti (febbraio-aprile 2022);
Fase 5. Somministrazione degli strumenti di valutazione in uscita (maggio-giugno 2022);
Fase 6. Data entry, elaborazione e analisi dei risultati (luglio 2022- ottobre 2022);
Fase 7. Diffusione dei risultati (novembre 2022-dicembre 2022).

Tab. 3: Fasi del progetto di ricerca.

6. Strumenti di valutazione dei risultati della ricerca

Al fine di verificare la capacità di comprensione del testo e, dunque, anche nell'ottica di valutare il corrispondente obiettivo educativo e didattico formulato nel PEI, sono stati previsti Test standardizzati e validati, e Prove appositamente elaborate rivolte agli allievi delle classi sperimentali e di controllo, e agli insegnanti delle classi sperimentali (Tab. 4). Le Prove di verifica rivolte agli allievi di seguito presentate sono state somministrate in ingresso (tra gennaio e i primi quindici giorni di febbraio 2022) e saranno somministrate in uscita (tra la fine di maggio e la prima settimana di giugno 2022).

La Prova di Decisione Lessicale (Cardarola *et al.*, 2012), la Prova di Significato Verbale-P.S.V.nv (Montesano, 2019) e la Prova di dettato delle 20 parole (Calvani *et al.*, 2021), sono test-retext, per cui la medesima Prova sarà sottoposta in ingresso e in uscita, affinché possa essere valutata dal gruppo di ricerca la stabilità dei risultati e la loro attendibilità.

Per quanto riguarda, le Prove MT (Cornoldi, Colpo & Carretti, 2017) e la Prova Summarizing Test (adattamento da Calvani e Menichetti, 2019) esse presentano, in ingresso e in uscita, testi

differenti e differenti items, ma tali da rilevare i diversi livelli di comprensione del testo e di elaborazione di un riassunto, da confrontare in ingresso e in uscita.

Prove di verifica rivolte agli alunni	Prove di rilevazione dei dati rivolte agli insegna
Prove MT pre e post test	Diario di bordo
Summarizing Test pre e post test	Questionario socio-demografico in ingresso
Prova di Significato Verbale-P.S.V.nv pre e post test	Questionario per gli insegnanti in ingresso
Prova di dettato pre e post test	Questionario per gli insegnanti in uscita
Prova di Decisione Lessicale pre e post test	

Tab. 4. Prove di verifica rivolte agli allievi delle classi sperimentali e di controllo e strumenti di rilevazione dei dati rivolti agli insegnanti.

Di seguito, si descrivono brevemente le Prove rivolte agli allievi delle classi sperimentali e di controllo. Ove necessario, in relazione al grado di disabilità intellettiva degli allievi presenti in classe, le prove sono state adattate⁸.

6.1 Le Prove MT

Le Prove MT sono uno “strumento reale di programmazione, effettivamente alla portata degli operatori scolastici, in grado di tradurre la logica della programmazione educativa dall'astratto della teoria al concreto dell'operatività scolastico-didattica della situazione insegnamento-apprendimento” (Cornoldi, Colpo & Carretti, 2017, p. 6). Consentono di accertare se ciascun allievo “quando legge per proprio conto un brano è capace sia di capire i significati che il messaggio scritto gli trasmette” (ivi, p. 35), sia di controllare l'individuale livello di decodifica e di competenza linguistica. I risultati si calcolano secondo quanto definito dalle Prove MT stesse e riportato nelle apposite tabelle di correzione di ciascun brano (*ibid.*), e si confrontano con i punteggi medi di riferimento, in base ai quali il campione degli allievi si suddivide in fasce di prestazione (tab. 5).

⁸ Le Prove che hanno subito un adattamento per gli allievi con disabilità, a partire dalle Prove per la classe, sono le seguenti: Prove MT, Prova di Significato Verbale-P.S.V. nv, Prova di Decisione Lessicale. Nello specifico, l'adattamento è consistito, per la Prova MT, della scrittura del brano in stampato maiuscolo e con la suddivisione in capoversi (in quanto le domande già presentano immagini che possono esplicitarsi come misure di compensazione per gli allievi con disabilità). Per la Prova di Decisione lessicale nella scrittura della consegna e delle parole in stampato maiuscolo e, per la Prova Significato Verbale-P.S.V. nv, nella riduzione del numero di parole e nella loro scrittura in stampato maiuscolo.

FASCE DI PRESTAZIONE
• RIDI= Richiesta di Intervento Didattico Immediato
• RAD= Richiesta di Attenzione Didattica
• PSD= Prestazione Sufficiente Didatticamente
• CPRD= Criterio Pienamente Raggiunto Didatticamente

Tab. 5 Fasce di prestazione delle prove MT (Cornoldi, Colpo, Carretti, 2017).

Le Prove di comprensione MT di classe terza utilizzate nel progetto di ricerca sono: la Prova intermedia “L’asino e il fiume” e la Prova finale “Il mercante derubato”, costituite ciascuna da un brano e dalle relative dieci domande, anche corredate da illustrazioni.

6.2 La Prova Summarizing Test

In considerazione del fatto che “il rapporto tra la capacità di riassumere e la più comprensiva capacità di capire testi è in rapporto di implicazione reciproca, ma l'intensità di tale rapporto merita un'indagine specifica” (Pintus *et al.*, 2019, p. 362), nel contesto di ricerca i risultati in termini di efficacia sono anche valutati con Prove di riassunto, in ingresso e in uscita, adattate dal “Summarising Test-ST” (Calvani, Menichetti, 2019), elaborato nell'ambito del programma RC-RT. Ciascuna prova è composta da quattro testi narrativi che rappresentano situazioni vissute di tipo realistico, facilmente riconoscibili dagli allievi, ed esige conoscenze enciclopediche di base che si presume siano possedute dagli allievi di classe terza di scuola primaria. Ciascuno dei quattro testi presenta tre item, che richiedono agli allievi, rispettivamente, di individuare, tra quattro opzioni di risposta: l'informazione più importante, il titolo migliore ed il gruppo di parole che riassume meglio il significato del testo. Per ogni testo è possibile ottenere un punteggio massimo di 9 punti e, dunque, un punteggio massimo complessivo pari a 36 punti.

6.3 La Prova di Significato Verbale-P.S.V.nv

La Prova di Significato Verbale-P.S.V.nv è la versione aggiornata della Prova parole del sub test significato verbale della batteria PMA⁹ (Thurstone, Thurstone, 1962), che si riferisce alla capacità dell'allievo di comprendere gli argomenti e le idee espressi/e attraverso l'uso di parole e che permette di ottenere una misura del patrimonio lessicale dell'allievo stesso, considerato il più rilevante indice del potenziale successo nelle attività scolastiche. La Prova si compone di 30 items verbali. Per ciascuno di essi, gli allievi sono chiamati ad individuare, tra quattro opzioni di risposta, il vocabolo che ha il medesimo significato di una parola target. Il tempo a disposizione per completare la Prova è di 7 minuti e, per il calcolo del punteggio, si attribuisce un punto per ogni risposta corretta. I dati normativi sintetici di riferimento relativi alla classe

⁹ Essa si compone di “diverse prove che consentono di valutare i 5 fattori dell'intelligenza o abilità mentali primarie, che sembrano svolgere un ruolo fondamentale nelle diverse attività scolastiche. I 5 fattori o abilità mentali primarie valutate sono: significato verbale, facilità numerica, ragionamento, velocità percettiva e relazioni in parte spaziali” (Montesano, 2019, p. 466).

terza di scuola primaria, con cui è possibile confrontare le prestazioni dei singoli allievi del campione, sono indicati nella tabella 6, dove sono inserite le statistiche descrittive fondamentali (medie, deviazioni standard e percentili).

Punteggio totale	N	M	DS							
	359	20.76	5.17	5	10	20	25	50	75	95
				11	13	17	18	22	24	28

Tab. 6. Dati normativi sintetici di riferimento relativi alla classe terza di scuola primaria.

I percentili possono essere considerati critici in ordine a punteggi inferiori o uguali al 5° percentile, e i punteggi compresi tra il 10° e il 25° percentile possono essere considerati come una situazione di “richiesta di attenzione”.

6.4 La Prova di dettato

La Prova di dettato delle 20 parole (Calvani *et al.*, 2021), volta a valutare l’acquisizione della fase alfabetica della scrittura (Frith, 1985), è un adattamento della Prova di dettato delle 16 parole (Stella, Apolito, 2004), che richiede agli allievi la scrittura sotto dettatura di 16 parole, a crescente complessità fonologica. Si tratta di parole formate da lettere che “rispettano il vincolo univoco con il corrispondente fonema, che possono essere scritte attivando la semplice codifica fonologica. Sono lettere che configurano un sistema combinatorio elementare con i rispettivi fonemi, pertanto, consentono un apprendimento abbastanza semplice da parte dei bambini” (Calvani *et al.*, 2021, p. 19). Tali parole si compongono di: quattro sillabe piane, ossia costituite da una consonante iniziale e dalla successiva vocale, che si alternano regolarmente; quattro parole trisillabe in cui la sequenza consonante-vocale (CV) si alterna nell’ordine CV-CV-CV; quattro parole bisillabe o trisillabe con gruppo consonantico omosillabico di tipologia CCV o CCCV; quattro parole bisillabe o trisillabe con gruppi consonantici eterosillabici di tipologia CVC o CCV. Calvani e colleghi (2021) hanno rivisitato tale Prova, aggiungendo altre 4 parole, di cui due trisillabe e due quadrisillabe, con gruppi consonantici complessi. Le parole della Prova di dettato utilizzate nell’ambito del progetto di ricerca sono state pertanto le seguenti: MELA, CORNA, NUMERO, CARBONE, VELA, TRAVE, CAVOLO, BAMBOLA, DONO, STRADA, PAVONE, SCATOLA, BIRO, TRISTE, RIPOSO, FANTASMA, GHEPARDO, MARGHERITA, MOSCERINO, CESPUGLIO. Per il calcolo del punteggio si attribuisce 1 punto per ogni parola corretta e 0 punti per ogni parola errata. “E’ considerata errata sia la parola con errori all’interno della struttura grafemica (omissioni, sostituzioni), sia la parola omessa o trascritta solo in parte” (ivi, pp. 19-20). La Prova di dettato, somministrata in ingresso, permette di individuare eventuali difficoltà di scrittura nei processi di analisi fonologica della parola e, in uscita, di tenere conto, per l’analisi complessiva dei risultati provenienti dalle altre

Prove di rilevazione dei dati, dell'eterogeneità nello sviluppo degli allievi delle classi campione, dovuta a differenti livelli di maturazione cognitiva e linguistica.

6.5 La Prova di Decisione Lessicale

La Prova di Decisione Lessicale si basa sul riconoscimento delle parole¹⁰, che costituisce il fondamento della lettura. Dal punto di vista cognitivo, comprendere tale meccanismo di riconoscimento “significa descrivere e spiegare una serie di meccanismi complessi, a partire da quelli attraverso i quali inizialmente una sequenza di caratteri grafici (la parola, o alcune sue sottoparti come i tratti e le lettere) viene elaborata dal sistema visivo” (Cardarola *et al.*, 2012, p.94). La rappresentazione percettiva che ne deriva permette la connessione con una o più forme di rappresentazione all'interno del lessico mentale, tra le quali quella semantica, conducendo al significato della parola. Il concetto di riconoscimento presuppone, quindi, che le parole conosciute dal lettore siano rappresentate in una parte della sua memoria.

La Prova è composta da una lista di parole e di non parole. La sua finalità è quella di verificare e valutare la velocità di lettura e la capacità di riconoscere le non parole, discriminando gli stimoli privi di valore lessicale (non parole) da quelli lessicali esistenti. Tale lista di parole e di non parole è stata selezionata dalla “Nuova prova di lettura di parole e non parole” di De Luca e colleghi (Cardarola *et al.*, 2012) aggiornata rispetto alla versione originaria (Zoccolotti *et al.*, 2005). Le parole sono sia corte (range: 4-5 lettere; lunghezza media: 4,50) che lunghe (range: 8-9 lettere; lunghezza media: 8,17), sia ad alta sia a bassa frequenza d'uso, selezionate dal database VARLESS «Variabili lessicali e sublessicali: valori per 626 nomi dell'italiano» (Burani, Barca, Arduino, 2001). “Le liste di parole corte sono bilanciate per numero di lettere e numero di sillabe. Le liste di parole lunghe sono bilanciate per numero di lettere e numero di sillabe” (Cardarola *et al.*, 2012, p. 94). Le non parole si presentano come stringhe pronunciabili di lettere, originate attraverso la modifica di parole corte e lunghe. “Le non parole sia corte che lunghe sono state ottenute da parole della stessa lunghezza corte cambiando una o due lettere” (ibid.). Per la costruzione della lista di parole della Prova di Decisione Lessicale (ibid.) sono state impiegate, in ordine random, 60 parole corte e lunghe facenti parte della lista di parole ad alta frequenza d'uso e 60 non parole corte e lunghe. Nell'ambito del progetto di ricerca, per la classe terza, ne sono state selezionate 40, tra parole e non parole. Gli allievi sono chiamati a riconoscere le non parole all'interno della lista proposta. Il tempo di esecuzione della Prova è stato stabilito in due minuti (per le 60 parole) e in 1 minuto e 20 secondi (per le 40 parole).

7. L'azione didattica prevista nella ricerca: il kit didattico

Analogamente al precedente progetto RC-RT, anche il presente progetto ha previsto la distribuzione alle classi sperimentali dei materiali didattici, impiegabili nell'ambito della progettazione di classe e del PEI, e raccolti in un kit così costituito: «Quaderno per la classe»,

¹⁰ I modelli classici di riconoscimento di parole possono essere ricondotti principalmente a tre categorie: *activation models*, all'interno del quale si riconosce il modello Logogen di Morton (1969) e l'*Interactive Activation Model* (McClelland, Rumelhart, 1981); *serial search models* (Forster, 1976); *activation-verification models*, una versione combinata dell'*activation models* e del *serial search models*, all'interno del quale si inserisce il modello di Becker (1985).

«Quaderno per gli allievi con disabilità/difficoltà, svantaggio linguistico e culturale» e «Guida per gli insegnanti» (Rizzo, Traversetti, 2021).

Quest'ultima è suddivisa in due parti: nella prima, si descrivono l'efficacia della strategia didattica, le quattro fasi del programma RC-RT e le tecniche linguistiche (*ibid.*) per produrre sintesi, nonché le procedure e la relativa tempistica operativa; nella seconda, si forniscono le indicazioni operative per l'applicazione del lavoro in classe, mediante un lavoro integrato tra PEI e programmazione di classe.

Per la classe terza, i Quaderni propongono un repertorio complessivo di n. 18 testi narrativi, corredati ciascuno da attività didattiche riferite al RT con le modifiche apportate da SApIE e che valorizzano il confronto e la collaborazione degli allievi con disabilità, DSA, altre difficoltà di apprendimento e svantaggio linguistico e culturale “proponendo momenti di riflessione in coppia e con l'intera classe per individuare le risposte maggiormente appropriate alla redazione del riassunto” (Traversetti, Rizzo, 2020, p. 191). Nel Quaderno per gli allievi con disabilità, DSA, altre difficoltà di apprendimento e svantaggio linguistico e culturale i testi sono adattati sulla base di precisi criteri lessicali, sintattici e grafici (Rizzo, Traversetti, 2021).

8. La formazione degli insegnanti

La formazione degli insegnanti delle classi sperimentali ha rappresentato un momento fondamentale nell'ambito della ricerca, al fine di condividere i presupposti teorici ed operativi, e consentire loro di diventare autonomi nell'applicazione del programma, seppur sempre con la possibilità di interagire con il gruppo di ricerca per eventuali dubbi o problemi. In particolare, gli obiettivi della formazione sono stati i seguenti: 1. conoscere le teorie e gli aspetti caratterizzanti lo sviluppo della comprensione del testo scritto; 2. conoscere le fasi del RT; 3. conoscere le difficoltà incontrate dagli allievi con disabilità, DSA, altre difficoltà di apprendimento e svantaggio linguistico e culturale nello sviluppo della comprensione del testo; 4. conoscere gli effetti positivi dello sviluppo della comprensione del testo per gli allievi con bisogni educativi speciali; 5. conoscere ed applicare le tecniche linguistiche per fare il riassunto; 6. conoscere ed utilizzare i kit didattici per la classe e per gli allievi con disabilità, DSA, altre difficoltà di apprendimento e svantaggio linguistico e culturale; 7. conoscere la procedura del programma per la classe; 8. conoscere la procedura del programma per gli allievi con disabilità, DSA, altre difficoltà di apprendimento e svantaggio linguistico e culturale.

Durante i cinque incontri (15 ore svolte da ottobre a dicembre 2021), sono stati presentati, e, in modo congiunto agli insegnanti su posto comune e di sostegno, il kit didattico e le indicazioni operative per favorire la partecipazione al programma RC-RT da parte di tutti gli allievi della classe, oltre che i presupposti culturali e metodologici ed applicativi relativi alla comprensione del testo ed all'applicazione del programma. Ai predetti incontri se ne sono aggiunti altri individuali con le diverse insegnanti partecipanti al progetto. Inoltre, le insegnanti hanno ricevuto e continuano a ricevere informazioni e supporto per l'attuazione dell'intervento in classe, tramite telefono, email ed incontri *face to face*.

Durante la formazione, sono stati utilizzati i seguenti materiali di lavoro: kit didattico; *video modeling*¹¹, videoregistrazioni; repertorio di testi. I video si riferivano al modellamento per la classe e per gli allievi con disabilità intellettiva¹², e dimostravano l'importanza assunta dall'atteggiamento degli insegnanti, su posto comune e di sostegno, in riferimento al tono della voce, alla gestualità, alla modalità di comunicazione ed interpretazione del testo, alla capacità di attrarre a sé l'attenzione degli allievi (Rizzo, Traversetti, 2020).

9. Conclusioni

Il presente contributo ha descritto la parte iniziale (nel momento in cui si scrive si è appena conclusa la fase n. 3 ed è stata avviata la fase 4) di un progetto di ricerca volto a verificare nelle classi terze italiane di scuola primaria, caratterizzate da un'elevata eterogeneità, l'efficacia di un kit didattico basato sull'impiego del *reciprocal teaching*, considerato una strategia didattica inclusiva per lo sviluppo della comprensione del testo.

Nell'attesa di completare la ricerca e di mettere a disposizione i risultati, dai primi riscontri avuti dai docenti, si ritiene che la strategia del *reciprocal teaching*, con il relativo kit didattico, possa essere utilmente inserita nella sezione n. 5 del PEI e che gli strumenti di ricerca rivolti agli allievi possano essere utilizzati dagli insegnanti come prove di valutazione degli apprendimenti relativi alla comprensione del testo anche degli allievi con disabilità, da inserire anch'esse nella suddetta sezione del PEI.

Perseguendo una logica sistemica e di corresponsabilità educativa, il progetto ha quindi fortemente coinvolto anche gli insegnanti di sostegno delle classi sperimentali in esperienze dirette (Metcalf, 1995) e in attività riflessive (Schön, 1993), sia offrendo loro materiali e prove di verifica predisposte *ad hoc* per gli allievi con disabilità intellettiva, sia una strategia didattica in grado di promuovere lo sviluppo della comprensione del testo nell'ambito di un lavoro fortemente condiviso con gli insegnanti su posto comune ed integrato con la classe. In questo senso, la proposta per la classe terza, che nasce coniugando sinergicamente la progettazione di classe con il PEI, può contribuire anche a limitare il vissuto di isolamento e di insoddisfazione che, com'è noto, caratterizza la figura professionale dell'insegnante di sostegno, fino a farlo spesso sentire un insegnante di serie B (Associazione Treelle et al, 2010). Invece, l'interazione organizzata di azioni, tempi e materiali proposta nel progetto dovrebbe consentire la costruzione di dinamiche di condivisione positive nell'azione educativa, durante le quali gli insegnanti di sostegno possono anche svolgere una funzione propositiva rispetto agli insegnanti su posto comune, restituendo una modalità efficace di lavoro integrato che possa essere utile a tutti gli allievi e che rappresenti un'occasione di rimozione di barriere di tipo non solo didattico, ma anche socio-organizzativo e comunicativo-relazionale.

¹¹ Tra questi: <https://www.youtube.com/watch?v=ZASDDqKpCws>;
<http://www.amara.org/it/videos/DoFoiYpfSJcP/info/lynda-hayes-introducing-reciprocal-teaching-in-the-primary-grade-levels-learnvd3-es16>; <https://www.youtube.com/watch?v=mnGVV6PnXUM&t=45s>;
<http://sapie.it/RC-RT-2021/>; <https://www.youtube.com/watch?v=mnGVV6PnXUM&t=45s>.

¹² Si vedano i video realizzati da Francesca Casamassima (Università degli Studi Roma Tre) inseriti nel sito <http://sapie.it/RC-RT-2021>.

In questa direzione, emerge con forza l'importanza della collaborazione tra scuola e università, al fine di diffondere programmi educativi e didattici efficaci, tanto in relazione allo sviluppo degli apprendimenti di tutti gli allievi, quanto in riferimento alla promozione di modalità di progettazione e di conduzione integrata del gruppo classe.

Riferimenti bibliografici:

- Associazione Treelle, Caritas, Fondazione Agnelli (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Burani, C., Barca, L., & S. Arduino, L. (2001). Una base di dati sui valori di età di acquisizione, frequenza, familiarità, immaginabilità, concretezza, e altre variabili lessicali e sublessicali per 626 nomi dell'italiano. *Giornale Italiano di Psicologia*, 28(4), 839-856.
- Caldarola, N., Perini, N., & Cornoldi, C. (2012). DLC: una prova di decisione lessicale per la valutazione collettiva delle abilità di lettura. *Dislessia*, 9 (1), 89-104.
- Calvani A., Damiani, P., Montesano, L., Miranda, S. & Ventriglia, L. (2021). Evidenze scientifiche ed insegnamento della lettura. Perché una alfabetizzazione fonosillabica strutturata è necessaria per tutti i bambini. *Giornale Italiano dei Disturbi dello Sviluppo*, 3, 14-32.
- Calvani, A. & Marzano, A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? *Italian Journal of Educational Research*, XIII, 24, 67-83.
- Calvani, A. & Menichetti, L. (2019). La prova qualitativa di sintesi: il Summarizing Test (ST). In A., Calvani & L. Chiappetta Cajola (ed) *Strategie efficaci di comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 411-429). Firenze: SApIE Scientifica.
- Calvani, A. (2021). Introduzione. In A. R. Rizzo & M. Traversetti (ed) *Il programma RC-RT per la comprensione della lettura. Percorso didattico evidence based per la scuola primaria* (pp. 11-16). Firenze: SApIE Scientifica.
- Calvani, L. Chiappetta Cajola (2019) (ed.). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: SApIE Scientifica.
- Chiappetta Cajola, L. (2019). *Il PEI con l'ICF. Ruolo e influenza dei fattori ambientali*. Roma: Anicia.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London and New York: Routledge.
- Cornoldi, C., Colpo, G. & Carretti, B. (2017). *Prove MT-Kit scuola. Classi 3-4-5 primaria. Dalla valutazione degli apprendimenti di lettura e comprensione del testo al potenziamento*. Firenze: Giunti Edu.
- Cottini, L. (2014). Editoriale - Promuovere l'inclusione: l'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, V.2, n.2, 10-20.
- Decreto Interministeriale, 29 dicembre 2020. *Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità*.

- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.*
- Decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96. *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante: «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.*
- DM 30 settembre 2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno.*
- Forster, K.I. (1976). Accessing the mental lexicon. In R.J. Wales & E.C.T. Walker (ed) *New approaches to language mechanisms.* Amsterdam: North-Holland.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Ed.), *Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading* (pp.301- 330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kugelmass, J.K (2003). *Inclusive leadership: leadership for inclusion.* National College for School Leadership: Spring.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*
- McClelland, J.L. & Rumelhart, D.E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception. Part 1. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88, 375-407.
- Metcalf, K., K. (1995). Laboratory experiences in teacher education: A meta-analytic review of research. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association.* San Francisco, CA, April 18-22.
- Montesano, L. (2019). Uno strumento per la valutazione del vocabolario nella scuola primaria: la prova di significato verbale. In A., Calvani & L. Chiappetta Cajola (ed) *Strategie efficaci di comprensione de testo. Il Reciprocal Teaching* (pp.463-477). Firenze: SApIE Scientifica.
- Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76, 165-178.
- Oakhill, J., Cain, K., Elbro, C. (2021). *La comprensione del testo: dalla ricerca alla pratica.* Roma: Carocci editore.
- OECD- Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *Italia, Nota Paese, Risultati PISA 2018*, voll. I, III, IV. Paris: OECD.
- Palincsar, A. S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal Teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2)117-175.
- Pintus, A., Bertolini, C., Cardarello, R. & Vezzani, A. (2019). Riassumere e comprendere a confronto. In A., Calvani & L. Chiappetta Cajola (ed) *Strategie efficaci di comprensione de testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 361-375). Firenze: SApIE Scientifica.
- Rizzo A.L. & Traversetti, M. (2020). Il Reciprocal teaching per la comprensione del testo: una strategia didattica inclusiva per garantire il diritto all'istruzione degli allievi con disabilità intellettiva. In G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (ed.) *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia Quale pedagogia per i minori?* (pp.617-629). Pensa MultiMedia Editore s.r.l., Lecce.

- Rizzo, A.L. & Traversetti, M. (2021) (ed) *Il programma RC-RT per la comprensione della lettura. Percorso didattico evidence based per la scuola primaria*. Firenze: SApIE Scientifica.
- Schön D.A (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (trad. di A. Barbanente). Bari: Dedalo (ed. or. 1983).
- Slavin, R. E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21-31.
- Stella, G. & Apolito, A. (2004). Lo screening precoce nella scuola elementare. Può una prova di 16 parole prevedere i disturbi specifici di apprendimento? *Dislessia*, 1 (1), 111-118.
- Thurstone, L. L., & Thurstone, T. G. (1962). *Chicago Tests of Primary Mental Abilities* (Rev). Chicago: *Science research associates*.
- Traversetti, M. & Rizzo, A. (2021). Comprensione del testo & Reciprocal teaching: un progetto di ricerca nazionale in una prospettiva inclusiva. In *RICERCA e DIDATTICA per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione*. Atti del *X Convegno della SIRD* 9-10 aprile 2021 (pp. 483-498). Bari: Pensa Multimedia.
- Traversetti, M. & Rizzo, A.L. (2020). Comprensione del testo e strategie di studio ad alto potenziale inclusivo per gli allievi con DSA. *PEDAGOGIA OGGI*, XVIII(2), 182-198.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Unesco (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: Unesco.
- WHO-World Health Organization (2001-2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF*.
- Zoccolotti, De Luca, Di Filippo, Judica, Spinelli, (2005). *Prova di lettura di parole e non-parole*. Roma: Santa Lucia Neuroscienze e Riabilitazione.