

L'inclusione vista dagli alunni: costruzione e validazione del questionario per rilevare la qualità inclusiva della scuola

qualità

Gabriella Ferrara

PhD, Formazione Pedagogico-Didattica degli Insegnanti

Francesca Pedone¹

Professore associato, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo

Sommario

Molti studi nazionali e internazionali si sono concentrati sulla valutazione e sulla promozione della qualità inclusiva della scuola. Si tratta di un argomento complesso, che ha stimolato un ampio dibattito e una varietà di contributi che mettono in luce la necessità di uno strumento in grado di misurare la qualità inclusiva delle nostre scuole, per determinare l'evidenza empirica riguardo a questo tema.

L'articolo presenta i risultati di una sperimentazione finalizzata alla redazione di un questionario per la rilevazione della qualità inclusiva del sistema scolastico percepita dagli alunni. Il questionario si pone come uno strumento di valutazione e autovalutazione che permette la misurazione della qualità inclusiva generata dal contesto, così come è percepita dagli alunni; allo stesso tempo lo strumento consente di promuovere processi di riflessione negli insegnanti perché implementino un agire educativo che contribuisca alla progettazione e alla regolazione delle pratiche didattiche inclusive.

Questo contributo propone un originale strumento per misurare la qualità inclusiva del sistema scolastico percepita dagli alunni di scuola primaria di alcune città siciliane. Lo strumento nella versione definitiva è stato somministrato a un campione di 1651 bambini. Nell'articolo vengono presentate le proprietà psicometriche dello strumento e la valenza che esso può avere nell'ambito della pianificazione della ricerca e della progettazione della didattica.

Parole chiave

Inclusione scolastica, questionario, comunità inclusiva, scuola primaria.

¹ L'intero articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. In particolare, Gabriella Ferrara è autrice dei paragrafi (e dei sottoparagrafi in essi contenuti) «Introduzione», «Quadro di riferimento teorico», «Obiettivi e struttura dello strumento», «Fasi e metodi della ricerca»; Francesca Pedone ha curato i paragrafi «Analisi per l'attendibilità e la validità» e «Conclusioni».

Introduzione

Negli ultimi anni nelle scuole è aumentata l'attenzione nei confronti dell'inclusione scolastica grazie alle azioni normative e ai progetti promossi dall'European Agency for Development in Special Needs Education (2011). Essi hanno dato lo spunto per numerose ricerche, soprattutto di impostazione pedagogica, che hanno dato molto rilievo al fenomeno dell'inclusione scolastica, intesa come implementazione delle azioni di inserimento, evitamento dell'esclusione fisica e sociale o semplicemente accoglienza. Sarebbe tuttavia riduttivo limitare il concetto di inclusione scolastica alla sola assenza di eventi di esclusione o alla promozione di azioni coercitive di accoglienza, con il rischio di pensare che un aumento dei controlli che rendono la scuola «accogliente» possa essere condizione sufficiente per realizzare un contesto educativo in cui i bambini possano costruire esperienze di apprendimento e di socializzazione significative. A tutela e per il raggiungimento di ciò, l'inclusione deve essere sviluppata e percepita da tutti i partecipanti della comunità scolastica e l'esperienza stessa della scuola deve essere intesa in modo olistico. Un'esperienza che sia di qualità e che nasca dall'interazione di coloro che la vivono con l'ambiente circostante.

Per mettere a punto e per realizzare un intervento educativo inclusivo è necessario analizzare criticamente il contesto e le azioni; tale analisi può essere efficace se condotta attraverso strumenti pensati per misurare la qualità inclusiva e la percezione che di essa hanno tutti coloro che interagiscono nell'ambito del rapporto educativo. La ricerca avviata con la costruzione di uno strumento di misura in grado di aiutare gli insegnanti ad autovalutare il proprio agire inclusivo e a rilevare la qualità inclusiva della scuola in cui operano (Ferrara, 2016; Pedone, 2015) trova compimento attraverso la costruzione

di un questionario, di seguito presentato, atto ad analizzare la qualità inclusiva percepita anche da parte degli alunni.

Quadro di riferimento teorico

La poliedricità del concetto di inclusione² scolastica fa sì che esso non sia ascrivibile a un unico modello, ma a una posizione teorica ampia che faccia allo stesso tempo riferimento alla percezione positiva dell'ambiente e del clima scolastico (che comprende il senso di soddisfazione per quanto avviene a scuola); alla riduzione dei fattori di disagio e di esclusione; alla partecipazione piena e attiva di tutti gli alunni a tutte le attività. Per questo è necessario che l'attenzione sia focalizzata non solo sul singolo «caso» e sui suoi limiti, ma sulle potenzialità e sul contesto nella sua complessità, facendo leva sul concetto di responsabilità collettiva.

Il pensiero inclusivo non ragiona in termini individualistici, ma apre il suo respiro alla pluralità e alle «dinamiche coevolutive,

² In questo lavoro il concetto di inclusione abbraccia una concezione ampia e condivisa in letteratura: da una parte la concezione che pone l'accento sui concetti di equità, accessibilità, opportunità e diritti (Loreman et al., 2014), dall'altra la concezione che implica una riflessione e un impegno per la promozione intenzionale di azioni positive volte a contrastare le disuguaglianze (Trussler e Robinson, 2015). L'inclusione è dunque considerata sia come una questione etica (Allan, 2005), sia come una questione di giustizia sociale (Ballard, 1999; Booth e Ainscow, 2014) relativa a tutti gli studenti di fronte a fenomeni di esclusione dalla partecipazione piena e significativa nella vita della scuola, intesa quest'ultima come *learning organization* (McMaster, 2015). Così concepita l'inclusione ha a che fare con le persone, con le diversità e con il superamento delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione e sottintende un processo dinamico in continua evoluzione. Il suo raggio di azione, a partire dalla disabilità e dai bisogni educativi speciali, va oltre e abbraccia l'isolamento o le esclusioni derivanti dalla classe sociale, dallo svantaggio socio-economico, dalla razza, dal sesso e da altri fattori.

flessibili e modificabili inserite in contesti e in comunità» (Canevaro e Malaguti, 2014, p. 12). Il pensiero inclusivo ragiona in termini di dialogo, incontro, accoglienza, prendendo le distanze da concetti quali la tolleranza e l'accoglienza e mettendo al centro il concetto di persona e del suo sviluppo (Pavone, 2004; 2015). Il pensiero inclusivo ha come obiettivo la creazione di una «nuova cultura», aperta e democratica, in grado di valorizzare le peculiarità e le differenze, concepite come ricchezza da condividere. Grazie alla valorizzazione della diversità, ogni persona trova un terreno fertile per esprimere i propri e speciali «talenti», contro ogni forma di discriminazione.

La scuola oggi ha cominciato a intuire l'ampiezza del fenomeno e, seppur con tempi lunghi, cerca di cambiare il suo approccio per la realizzazione della *full inclusion* (Ianes, 2013). Nonostante il lungo cammino verso l'integrazione, e nonostante gli interventi attivati recentemente per gli studenti in particolari condizioni di disagio, il concetto di inclusione ha bisogno di continuare a crescere e a consolidarsi, non più come pedagogia «dell'emergenza», ma orientandosi secondo un'ottica preventiva e una precisa intenzionalità educativa degli insegnanti, per rivolgersi a tutti gli alunni e per generare in loro «appartenenza» (Leary e Baumeister, 2007).

L'attuazione di processi inclusivi in ambito scolastico richiede, in primo luogo, l'innalzamento del livello di consapevolezza sociale, di responsabilità e partecipazione, che procede di pari passo con lo sviluppo di competenze del pensiero critico e riflessivo; in secondo luogo, poiché opera sulle politiche, sulle strategie, sul contesto, facendo delle riflessioni critiche sugli stereotipi, sulle rappresentazioni e sulle credenze, richiede la messa in campo di azioni educative a livello individuale e collettivo.

Da più parti in letteratura si sottolinea (Cottini et al., 2016; Dovigo, 2008; Ruzzante, 2016; Santi e Ghedin, 2012) la necessità di

valutare i processi inclusivi che si realizzano a scuola: soltanto in questo modo è possibile individuarne le criticità e pensare quindi ad azioni di miglioramento da mettere in atto, in quanto «la possibilità di valutare mediante strumenti adeguati le trasformazioni della scuola in senso inclusivo rappresenta una condizione fondamentale per qualunque progetto che miri a ottenere dei cambiamenti in tal senso» (Dovigo, 2008, p. 36).

L'inclusione implica sempre una tensione al miglioramento, per questo è necessario che ogni istituzione scolastica intraprenda un suo proprio percorso di sviluppo a seconda dei punti di forza e di debolezza specifici rilevati. Per riconoscerli sono necessari strumenti di analisi valutativa e autovalutativa che permettano una valutazione critica del proprio sistema.

Obiettivi e struttura dello strumento

Per avviare processi di rilevazione, monitoraggio e valutazione del grado di inclusività della scuola è necessario adottare strumenti strutturati che facilitino la valutazione della qualità inclusiva della scuola e che aiutino ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante al fine di desumere indicatori realistici sui quali fondare piani di miglioramento organizzativo e culturale.

La mancanza, in ambito italiano, di una misura agile e rigorosa per la valutazione della qualità inclusiva della scuola da parte degli alunni ci ha spinti alla creazione di un questionario atto al soddisfacimento dello scopo. Nella nostra idea di partenza, uno strumento di misura per la valutazione della qualità inclusiva della scuola doveva rispondere ai seguenti requisiti:

1. essere in forma di questionario per consentire un agile uso da parte degli operatori

- e una relativa libertà di espressione da parte degli alunni;
2. essere sufficientemente breve per arginare la naturale ritrosia e la dispersione delle energie di chi è chiamato a compilarlo;
 3. essere formulato in un linguaggio semplice vicino alla sensibilità e agli usi linguistici degli alunni;
 4. comprendere i principali domini di interesse descritti nella letteratura sull'inclusione;
 5. permettere una valutazione di carattere rappresentativo e di riscontro del costruito indagato;
 6. presentare delle caratteristiche psicometriche rigorose.

Misurare la qualità inclusiva è un'esigenza che può derivare da scopi diversi: dare un orientamento allo sviluppo della scuola, declinare punti di forza e di debolezza dell'istituzione, riflettere sulla prassi educativa e sulla formazione personale, pianificare adeguati interventi, selezionare le informazioni necessarie alla comunità educativa. Per misurare e monitorare un costruito così complesso e poliedrico com'è quello dell'inclusione è necessario rivolgere la propria attenzione a tutti i protagonisti del rapporto educativo. Parallelamente alla redazione e alla validazione di uno strumento di misura della qualità inclusiva del contesto scolastico e delle prassi educative espressamente rivolto ai docenti,³ si è deciso di avviare un percorso simultaneo per la creazione e la validazione di un secondo strumento, che avesse lo stesso oggetto di ricerca, ma fosse questa volta rivolto agli alunni.

Il questionario è stato costruito per gradi successivi nel periodo di tempo che va dal 2014 al 2016.

Il problema principale in cui ci siamo imbattuti è stato relativo alla scelta delle dimensioni da misurare, partendo dall'esame della letteratura e dei diversi strumenti disponibili. Dopo un'attenta ricognizione della letteratura sul tema oggetto di studio, di particolare interesse ci è sembrata la struttura di un noto strumento, l'*Index for Inclusion* elaborato da Booth e Ainscow (2002; 2011), che si proponeva di autodeterminare, al fine di automigliorare, l'inclusione della comunità scolastica nelle sue tre dimensioni principali: culture inclusive pratiche, inclusive e politiche inclusive. Tali dimensioni ci sono sembrate importanti elementi di analisi, poiché rispecchiavano alcuni dei domini fondamentali che volevamo includere nella nostra misura. Abbiamo quindi completato la lista delle dimensioni da osservare aggiungendo altri tre elementi che, a nostro parere, rispecchiavano importanti aspetti dell'esperienza scolastica e della progettazione di azioni inclusive ed erano legati in particolare all'analisi delle azioni didattiche: sostegno agli alunni, elementi di inclusività dell'azione didattica e lavorare con gli altri.

Successivamente, per ciascuno dei sei domini individuati, abbiamo stilato una serie di item che ci sembravano descrivere gli aspetti principali di ciascun dominio. Questi item sono stati formulati in base alla letteratura scientifica analizzata, con particolare riferimento all'*Index for Inclusion* (Booth e Ainscow, 2002; 2011),⁴ al *Quadis*⁵ e alla *Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi* (Cottini et al., 2016).

³ Il processo di costruzione e di validazione di uno strumento originale che permette allo stesso tempo agli insegnanti di autovalutare il proprio agire inclusivo e di rilevare la qualità inclusiva della scuola è documentato dettagliatamente in Ferrara, 2016.

⁴ La versione del 2002 è stata tradotta in italiano da Ianes nel 2008; la seconda versione del 2011 è stata tradotta in italiano da Dovigo nel 2014.

⁵ Quadis (<http://www.quadis.it/jm/index.php>) progettato da un gruppo di ricerca dell'USR della Lombardia nell'ambito territoriale del Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale (GLIP) di Brescia e Milano.

Diversi item sono stati modificati, riscritti e inseriti nel pool iniziale quando ci sembravano rilevanti nel descrivere un particolare dominio.

Nella sua versione finale, lo strumento è composto da 37 item raggruppati in due macroaree, queste a loro volta suddivise rispettivamente in tre fattori (o domini). Lo strumento, dunque, risulta articolato come descritto di seguito.

La prima macroarea, inerente alla qualità inclusiva della scuola come una comunità educante, è costituita da tre fattori (o domini):

- *culture inclusive* (9 item): si riferisce all'insieme di valori condivisi e trasmessi che gli alunni riconoscono all'istituzione scolastica da loro frequentata;
- *politiche inclusive* (5 item): include l'insieme dei protocolli scritti o sottesi che la comunità scolastica ascrive a se stessa e ai suoi partecipanti;
- *pratiche inclusive* (4 item): comprende tutte le azioni, svolte dagli insegnanti e riconosciute dagli allievi, volte alla formazione di modelli organizzativi inclusivi.

La seconda macroarea, relativa alla qualità inclusiva riconosciuta dagli alunni alle pratiche didattiche, allo svolgimento delle stesse da parte dei loro docenti e al lavoro con i compagni, è anch'essa costituita da tre fattori (o domini):

- *sostegno agli alunni* (9 item): si riferisce all'insieme delle azioni svolte dall'insegnante per la promozione della diversità e nel sostegno degli studenti al fine di massimizzare l'apprendimento e garantire l'uguaglianza;⁶

- *elementi di inclusività dell'azione didattica* (6 item): intende indagare le azioni messe in atto dall'insegnante durante lo svolgimento dell'attività didattica volta alla promozione dell'inclusione;
- *lavorare con gli altri* (4 item): intende investigare gli elementi della condivisione e della collaborazione tra gli alunni.

I 37 item⁷ del questionario sono stati formulati rispettando i principi metodologici richiesti dalla ricerca qualitativa, dalla tecnica del questionario e della scala Likert (Heinemann, 2003; Thomas, Nelson e Silverman, 2015).

Per quanto riguarda il formato di risposta nella sua articolazione semantica, è stato deciso di mantenere quello già utilizzato nell'*Index for inclusion*, articolato in cinque categorie: moltissimo, abbastanza, poco, per nulla, ho bisogno di maggiori informazioni. Affinché il questionario rispondesse pienamente ai principi di comprensibilità richiesti, si è proceduto all'attribuzione di un valore da 5 a 1 per rilevare il grado di accordo con gli item secondo la scala di categoriale espressa come riportato nella tabella 1.

pertanto la comunità si impegna affinché nessuno da essa venga discriminato o escluso. È abbastanza evidente che la dimensione educativa gioca un ruolo determinante nello sviluppo della comunità e della cittadinanza attiva, così come è ampiamente dimostrato nei documenti normativi sviluppatasi (1990; 1994; 2001; 2003) che chiariscono come il rapporto uguaglianza-inclusione sia fondamentale per comprendere il possibile nesso tra la pedagogia e il diritto. Proprio partendo da questo assunto, è interessante verificare questo rapporto all'interno delle scuole, alla luce soprattutto, della normativa espressa.

⁶ Nella prospettiva della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (2000) l'uguaglianza costituisce un ideale etico, giuridico e politico, secondo cui i membri di una collettività devono essere considerati allo stesso modo relativamente a determinati diritti o valori;

⁷ I 37 item sono equamente distribuiti tra le due aree al fine di mostrare come sia l'azione sistemica della scuola (prima macroarea), sia la qualità dell'azione didattica dei singoli insegnanti (seconda macroarea) concorrono alla determinazione e alla realizzazione della qualità inclusiva.

TABELLA 1
Scala categoriale

VALORE	CATEGORIA
5	Moltissimo
4	Abbastanza
3	Poco
2	Per nulla
1	Ho bisogno di maggiori informazioni

A nostro parere, questo formato consentiva agli alunni di poter esprimere la propria esperienza in modo sufficientemente ampio senza al contempo generare difficoltà di valutazione, che scelte con intervalli più numerosi avrebbero potuto determinare. Inoltre, la scala trova riscontro all'interno degli studi condotti a livello internazionale per la tematica oggetto d'esame: l'utilizzo di scale testate da gruppi di lavoro riconosciuti all'interno della comunità scientifica ci ha condotto a considerare il principio di validità della scala come soddisfatto.

Fasi e metodi di ricerca

Lo strumento realizzato è un questionario originale che è stato sviluppato per una valutazione ad ampio spettro della qualità inclusiva della scuola secondo gli alunni della scuola primaria.

Il processo di costruzione e di validazione del questionario ha visto coinvolti a vario titolo circa 2000 soggetti, ed è stato suddiviso nelle 8 fasi di seguito riportate.

– *Fase preparatoria.* Il primo passo della ricerca è stato finalizzato all'individuazione e alla definizione del termine «inclusione» e dei concetti pedagogici e didattici a esso connessi attraverso un'attenta analisi del paradigma teorico esistente a livello

nazionale e internazionale, per definire l'ambito e il campo della ricerca.

- *Fase di realizzazione.* Il secondo momento è stato diretto alla produzione di una gamma di item ritenuti rappresentativi del costruito studiato, l'inclusione scolastica. Gli item a esso riferiti, il linguaggio con cui sono stati formulati e le opzioni di risposta possibili sono stati appositamente studiati per adattarsi a una fascia di popolazione così giovane. Sono stati prodotti 81 item raggruppati in due macroaree: la prima relativa alla qualità inclusiva della scuola come contesto educativo; la seconda inerente alla qualità inclusiva riconosciuta dagli alunni alle pratiche didattiche, allo svolgimento delle stesse da parte dei loro docenti e al lavoro con i compagni.
- *Fase di validità di facciata (o apparente).* Gli item sono stati sottoposti al giudizio di 15 valutatori indipendenti,⁸ allo scopo di identificare le dimensioni chiave e le caratteristiche fondamentali. Sulla base dell'osservazione degli esperti, si è dunque proceduto con la rielaborazione del questionario; alcune voci sono state riformulate, mentre altre sono state rimosse. Gli item che hanno ricevuto in giudizio favorevole rispetto ai criteri generali concordati sono stati inclusi nella prima versione dello strumento (questionario di prova) costituito da 55 item.
- *Fase di validità di contenuto.* Il questionario di prova (55 item) è stato somministrato a un piccolo campione non rappresentativo di alunni frequentanti la scuola primaria. Ai 20 bambini di età compresa tra i 7 e i 11 anni, per verificarne la corretta comprensione degli item (*content validity*), è stato

⁸ Gli esperti sono stati individuati tra i tutor coordinatori del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, che negli anni hanno condotto il laboratorio di Pedagogia Speciale.

chiesto anzitutto di esporre oralmente il significato di ciascuna domanda prima di rispondere al questionario, attraverso una sezione di *Question-asking*, in cui alla persona che compila il questionario viene chiesto di leggere un item per volta, di verbalizzarne il significato semantico attribuito dallo stesso alla domanda (Bradburn, Sudman e Wansink, 2004) e di rispondere, in un secondo tempo, utilizzando una scala Likert verbalizzando le motivazioni.

- *Fase di prima sperimentazione.* In questa fase l'obiettivo è stato quello di indagare la validità di costrutto (*construct validity*) al fine di rilevare l'affidabilità e la coerenza interna tra le 6 aree e i 55 item. Il questionario è stato somministrato a 240 alunni frequentanti diverse scuole primarie del territorio siciliano, distribuiti equamente per età e genere. Preliminarmente è stata esplorata la normalità distributiva degli item tramite l'analisi degli indici di asimmetria e curtosi (Ercolani e Perugini, 1997; Bosco, 2003). Al termine di questa procedura sono stati eliminati 11 item.
- *Fase di seconda sperimentazione.* Secondo Boncori (1993) una buona validità di costrutto deve essere dimostrata su tre analisi fattoriali, si è scelta di doppiare di sperimentazione e di consolidarle attraverso una fase di validazione. La seconda fase di sperimentazione si è svolta somministrando il questionario a 360 alunni, distribuiti equamente per età e genere. L'analisi di attendibilità delle due somministrazioni ha condotto alla versione definitiva del questionario composta da 37 item.
- *Fase di validazione.* La versione definitiva è stata proposta a un campione di 1051 alunni, ripartiti sul territorio siciliano in equa distribuzione per età e genere.
- *Fase di analisi.* Per ciascuna delle tre somministrazioni è stata eseguita l'analisi

fattoriale esplorativa; infine, prendendo come riferimento la versione definitiva del questionario è stata eseguita anche l'analisi fattoriale confermativa.

I diversi studi di affidabilità e validità dimostrano che il questionario proposto può costituire un utile ausilio per la pianificazione del lavoro per i docenti e per lo sviluppo di politiche e culture inclusive per l'intera comunità educativa.

Il campione di standardizzazione del questionario

Il questionario nella sua versione definitiva è stato somministrato a un totale di 1651 alunni suddivisi equamente per sesso (802 maschi e 849 femmine) e di età compresa tra i 6 e gli 11 anni (età media: 8,72 anni). I ragazzi sono stati reclutati per il 63,36% in scuole primarie del territorio palermitano e per il 36,64% in scuole primarie del restante territorio siciliano come si evince dalla tabella 2. La somministrazione è avvenuta all'interno delle aule scolastiche ed è stata curata dagli studenti di Scienze della Formazione Primaria dopo un'attenta e accurata formazione. Sono state richieste preventivamente le autorizzazioni dei presidi e ai docenti delle classi.

I questionari sono stati presentati come strumenti utili per rilevare alcune caratteristiche della comunità scolastica; la somministrazione è avvenuta in forma anonima e i somministratori sono rimasti a disposizione per chiarire ogni eventuale dubbio e per segnalare le eventuali difficoltà incontrate dagli alunni lungo la compilazione.

Nella tabella 3 si riportano le autovalutazioni medie e le deviazioni standard che sono state ricavate considerando le risposte dei soggetti del gruppo di standardizzazione, divise per le tre somministrazioni.

TABELLA 2
Descrizione del campione per genere e distribuzione territoriale

	PRIMA RILEVAZIONE		SECONDA RILEVAZIONE		TERZA RILEVAZIONE		TOTALE	
	MASCHI	FEMMINE	MASCHI	FEMMINE	MASCHI	FEMMINE	MASCHI	FEMMINE
PALERMO	58	61	120	116	334	357	512	534
SICILIA	53	68	60	64	177	183	290	315
TOTALE	111	129	180	180	511	540	802	849

TABELLA 3
Medie, varianza e deviazioni standard del gruppo normativo per le diverse scale del questionario, divise per le tre somministrazioni

MACROAREE	FATTORI	PRIMA RILEVAZIONE			SECONDA RILEVAZIONE			TERZA RILEVAZIONE		
		MEDIA	VA-RIANZA	STD	MEDIA	VA-RIANZA	STD	MEDIA	VA-RIANZA	STD
PRIMA MACROAREA	culture inclusive	35,725	44,962	6,7053	35,361	54,437	7,3782	33,655	38,514	6,2060
	politiche inclusive	13,300	12,462	3,5301	12,644	16,631	4,0781	12,561	15,900	3,9875
	pratiche inclusive	13,729	6,993	2,6445	14,067	4,759	2,1815	14,023	4,639	2,1539
SECONDA MACROAREA	sostegno agli alunni	35,175	42,396	6,5112	35,417	35,915	5,9929	35,476	36,707	6,0586
	elementi di inclusività dell'azione didattica	23,987	21,234	4,6081	23,733	23,277	4,8246	23,881	22,467	4,7399
	lavorare con gli altri	9,871	13,126	3,6229	9,608	11,994	3,8246	9,652	12,433	3,5260

Analisi per l'attendibilità e la validità

Il lavoro di validazione del questionario nel suo complesso ha soddisfatto i tre principi fondamentali della ricerca empirica in pedagogia, vale a dire il principio dell'attendibilità/riproducibilità, quello della validità e quello della comparabilità dei risultati. Le analisi esplorano gli aspetti legati alla attendibilità (consistenza interna, stabilità temporale) e alla validità delle diverse scale del test (validità apparente, di contenuto e di costruito).

La struttura fattoriale del questionario è stata esplorata preliminarmente determinando il numero di fattori da estrarre mediante lo scree-plot. Successivamente, i fattori sono

stati estratti con il metodo della massima verosimiglianza, seguito da rotazione Varimax.

Le caratteristiche psicometriche di un qualsiasi test dipendono dalla composizione del campione normativo, dalla modalità e dal periodo in cui sono reclutati i soggetti, dalla loro numerosità e da molti altri aspetti: per tali motivi non si hanno pretese di essere definitive o onnicomprensive.

Ciò nondimeno i dati rappresentano una prima dimostrazione della bontà del test e garantiscono la possibilità di un suo uso nell'ambito scolastico.

Le numerose analisi sono state condotte su tutti i campioni e i dati ricavati dal questionario sono stati analizzati attraverso il programma statistico SPSS.

Attendibilità

L'attendibilità si riferisce alla precisione con cui lo strumento misura le caratteristiche di interesse. Ovviamente, più lo strumento è esente da errori di misura (che dipendono da molteplici fattori), maggiore è l'affidabilità dei risultati ottenuti dalla sua applicazione. In questa sede è stata studiata l'attendibilità nella forma della consistenza interna e della stabilità temporale. La prima si riferisce al grado in cui gli item delle singole scale contribuiscono alla variazione dei punteggi. Tale caratteristica è stata misurata tramite l'indice dell'Alpha (α) di Cronbach, che si configura come una media, in grado di descrivere la coerenza interna di raggruppamenti di item (Sekaran e Bougie, 2010). Per superare alcuni limiti legati all'utilizzo dell'Alpha di Cronbach come misura esclusiva dell'attendibilità di una scala è stata fatta una seconda valutazione dell'attendibilità attraverso la procedura del test-retest, che si riferisce al grado in cui i punteggi rimangono gli stessi (stabiliti) quando il test è somministrato in due occasioni a una certa distanza di tempo. Questa seconda caratteristica è misurata con il coefficiente di correlazione di Pearson r : più il valore ottenuto si approssima a 1 più la misura può essere considerata stabile.

Consistenza interna

Per quanto concerne la consistenza interna, in accordo agli standard riconosciuti nella ricerca scientifica, i valori possono essere definiti ottimi. Ciò vuol dire che le scale misurano in modo preciso e omogeneo la caratteristica in esame, per ciascuna somministrazione.

Come abbiamo detto sopra, la consistenza interna delle scale derivate fattorialmente è stata valutata mediante il calcolo del coefficiente Alpha (α) di Cronbach. Inoltre, per

migliorare lo strumento, per ciascuna scala è stata valutata la possibile presenza di item non omogenei rispetto agli altri item. A questo scopo, per ciascun item sono stati calcolati la correlazione item-totale (corretta con l'esclusione dal computo dell'item in esame) e il valore del coefficiente dell'Alpha (α) di Cronbach ottenibile con l'omissione dell'item dalla scala. È stato inoltre studiato il profilo delle correlazioni tra ogni item e le scale, per identificare la possibile presenza di item correlati maggiormente con i punteggi delle scale differenti da quella di appartenenza e quindi fonte di disomogeneità.

L'analisi esplorativa ci ha portato a considerare il fatto che molte delle scale previste dallo strumento si presentavano come multifattoriali e quindi difficili da ricondurre a una spiegazione univoca. Abbiamo dunque scelto di lavorare sugli item per ottenere scale più consistenti e riconducibili a un fattore unico. Le scale così definite risultano coerenti, l'alfa di Cronbach risulta sopra il livello d'accettabilità e varia dal 0,754 al 0,931 (tabella 4). Per ciascuna rilevazione e per l'intero campione gli indici sono buoni indicando un ottimo grado di attendibilità.

Stabilità temporale

Per valutare la stabilità del temporale, il questionario è stato somministrato due volte, a un intervallo di un mese, a 60 alunni divisi equamente per genere e dell'età media di 8,4 anni, frequentanti due istituti comprensivi presenti sul territorio di riferimento (tabella 5).

In accordo agli standard riconosciuti dalla ricerca scientifica, i valori ottenuti sono da considerare molto alti, tenendo conto dell'intervallo di tempo non breve (un mese). Il questionario si può perciò considerare una misura stabile e poco influenzabile da oscillazioni casuali dovute al passare del tempo.

TABELLA 4
Valori di consistenza interna (α di Cronbach) per le scale del questionario

MACROAREE	FATTORI	CAMPIONE			α DI CRONBACH		
		1	2	3	1	2	3
PRIMA MACROAREA	culture inclusive	240	360	1051	0,915	0,931	0,856
	politiche inclusive	240	360	1051	0,755	0,765	0,761
	pratiche inclusive	240	360	1051	0,765	0,782	0,761
SECONDA MACROAREA	sostegno agli alunni	240	360	1051	0,907	0,884	0,886
	elementi di inclusività dell'azione didattica	240	360	1051	0,897	0,899	0,895
	lavorare con gli altri	240	360	1051	0,779	0,754	0,776

TABELLA 5
Stabilità temporale per scale del questionario
(1 mese)

MACROAREE	FATTORI	PEARSON
PRIMA MACROAREA	culture inclusive	0,955
	politiche inclusive	0,945
	pratiche inclusive	0,933
SECONDA MACROAREA	sostegno agli alunni	0,899
	elementi di inclusività dell'azione didattica	0,901
	lavorare con gli altri	0,877

Somministrando a distanza di un mese la prova per verificare la stabilità delle rilevazioni su un campione di 60 soggetti si ottiene un indice di correlazione tra i punteggi (r di Pearson) pari a 0,87 (sulla scala che ha ottenuto il punteggio più basso), significativo con $p < 0,01$. I risultati, sintetizzati nella tabella 5, indicano una buona attendibilità dello strumento somministrato in relazione a tutte le sue dimensioni.

Validità

L'attendibilità di uno strumento non implica la sua validità, che si esprime nelle

capacità di uno strumento di misurare effettivamente ciò che si prefigge di rilevare. La validità rappresenta la proprietà del rapporto tra un concetto generale e il suo indicatore; dimostra il grado con il quale una certa procedura di traduzione di un concetto in variabile effettivamente rileva il concetto che intende rilevare.

La validità, esprimendo il grado di precisione con cui un test riesce a misurare ciò che dichiara di valutare, permette di verificare la predittività e l'efficienza di uno strumento, ma ciò richiede l'utilizzo di varie forme di analisi. Per misurare la validità del questionario, sono state condotte analisi volte a valutare la validità apparente, di contenuto e di costrutto.

Validità apparente

La validità di facciata o apparente si riferisce a quanto appaiono rilevanti e convincenti le domande alle quali i soggetti sono chiamati a rispondere. Anche se singolarmente la validità apparente è del tutto insufficiente a sostenere la validità generale di uno strumento, essa fornisce utili indicazioni in relazione alla chiarezza sintattica e semantica degli item e alla facilità di compilazione (con particolare

attenzione alla chiarezza delle istruzioni e del format delle risposte).

Il questionario di prova (QP) è stato sottoposto a 15 valutatori indipendenti. È stato chiesto a ciascuno di annotare le proprie opinioni e di compilare, anonimamente e in piena libertà, una breve scheda in cui veniva chiesto di indicare il livello di utilità percepito, di appropriatezza e di chiarezza dello strumento. I risultati hanno evidenziato che il giudizio degli esperti è stato ampiamente positivo; gli item che non hanno ottenuto un alto grado di soddisfazione sono stati rimossi o modificati seguendo le indicazioni, infine sono stati ordinati secondo quanto espresso dagli esperti nelle aree tematiche rilevate e condivise.

Validità di contenuto

Non potendo assumere quanto registrato presso un campione di soli esperti come rappresentativo della percezione dei potenziali destinatari dello strumento, per l'evidente differenza concernente il fattore età, abbiamo somministrato lo strumento a un campione di 20 bambini di età compresa tra i 7 e gli 11 anni, chiedendo loro oralmente, attraverso una sessione di *Question-asking*, gli stessi indicatori proposti attraverso la scheda utilizzata con gli esperti nella fase di validazione di facciata.

I bambini hanno offerto spunti d'analisi sullo stesso sia dal punto di vista sintattico che semantico; tale procedura ha fornito un gran numero di osservazioni e di informazioni utili, confermando l'effettiva semplicità di comprensione degli item e l'appropriatezza degli stessi in relazione agli scopi della ricerca.

Validità di costrutto

La validità di costrutto è stata esaminata tramite l'indagine della struttura fattoriale

dello strumento. La versione finale del questionario è stata ottenuta rifinando i risultati di un'analisi fattoriale confermativa che individuava in sei dimensioni la struttura interna del questionario. Abbiamo quindi sottoposto gli item del test a una nuova analisi confermativa, per verificare se il modello a sei fattori precedentemente individuato era valido anche per gli individui del campione normativo. I risultati mostrano che, in modo completamente soddisfacente, gli item del questionario convergono nelle sei dimensioni. Si è scelto di consolidare i risultati ottenuti attraverso una terza somministrazione, con un campione ancora più vasto.

L'analisi fattoriale esplorativa è stata fatta per ciascuna delle tre somministrazioni. Il risultato di questo lavoro, così come da noi previsto, ha portato da una parte a ridurre in modo consistente le dimensioni dello strumento, eliminando gli item che introducevano elementi di incoerenza, dall'altra a ridefinire in base ai contenuti degli item i nomi delle scale che abbiamo ritenuto di poter utilizzare. La riduzione degli item ha reso il questionario più fruibile; la relativa brevità del questionario costituisce un punto di forza non trascurabile, tenendo conto dell'età degli alunni coinvolti, e inoltre della diffidenza o della scarsa motivazione che l'utilizzo di uno strumento particolarmente dispersivo o eccessivamente prolisso potrebbe ingenerare.

Dall'analisi fattoriale esplorativa condotta sulla matrice di correlazione tra i 37 item del questionario (criterio di estrazione autovalore > 1) sono emersi sei fattori, che spiegano il 58% della varianza totale. La struttura fattoriale del questionario è stata esplorata preliminarmente determinando il numero di fattori da estrarre mediante lo scree-plot (figure 1 e 2).

Successivamente, i fattori sono stati estratti con il metodo della massima verosimiglianza, seguito da rotazione Varimax. Le

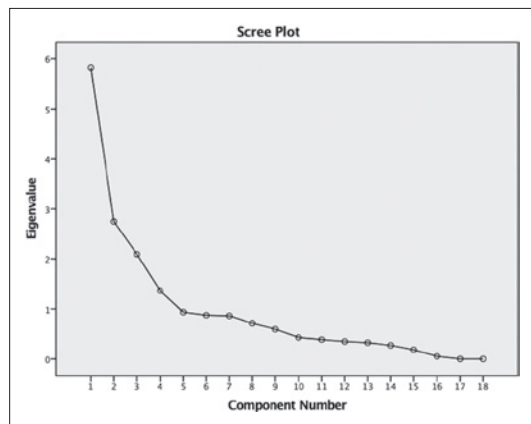


Fig. 1 Scree-plot (prima macroarea).

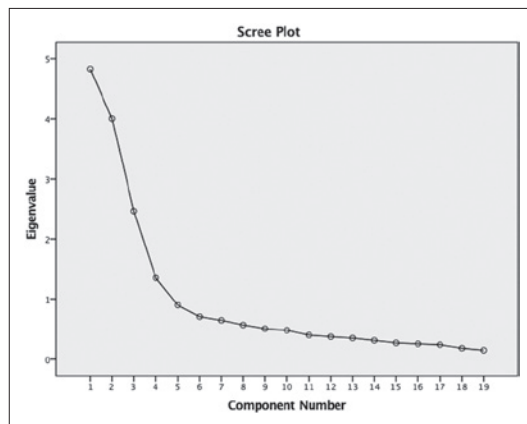


Fig. 2 Scree-plot (seconda macroarea).

numerose analisi sono state condotte su tutti i campioni e i dati ricavati dal questionario sono stati analizzati attraverso il programma statistico SPSS. Tutti gli item hanno una saturazione fattoriale di almeno 0,5 in una delle componenti e in nessun caso gli item presentano una saturazione in altri fattori superiore a 0,30.

L'analisi della prima macroarea (tabella 6) spiega complessivamente il 59,25% della varianza, con l'estrazione a tre fattori. Il primo spiega il 32,36% della varianza, il secondo il 15,27% e il terzo il 11,62%. L'analisi per la seconda macroarea (tabella 7) spiega complessivamente il 59,48% della varianza, con l'estrazione a tre fattori. Il primo spiega

TABELLA 6
Analisi fattoriale (prima macroarea)

ITEM	FATTORI		
	1	2	3
1a. Mi piace andare a scuola	0,767	0,150	-0,041
12a. Mi sento parte di un gruppo	0,799	0,023	0,030
3a. Tra compagni andiamo d'accordo	0,847	0,082	-0,026
4a. Ho molti amici a scuola	0,710	-0,168	0,226
17a. Mi piacciono i miei insegnanti	0,842	0,074	0,017
6a. A scuola mi sento accolto	0,824	-0,013	0,011
7a. A scuola mi sento incoraggiato	0,755	-0,005	0,037
15a. Mi sento coinvolto (partecipe) nelle attività scolastiche	0,767	0,150	-0,041
9a. Siamo tutti rispettati come alunni	0,799	0,023	0,030
10a. Qualche compagno utilizza nomignoli (soprannomi) offensivi verso i compagni	-0,188	0,598	-0,137
11a. Avvengono atti di bullismo tra bambini	0,236	0,661	-0,147

ITEM	FATTORI		
	1	2	3
2a. Gli insegnanti intervengono per prevenire il bullismo	-0,189	0,842	-0,156
13a. Gli insegnanti fanno preferenze tra gli alunni	-0,164	0,811	-0,182
14a. Penso che gli insegnanti trattino tutti noi allo stesso modo	0,097	0,547	-0,170
8a. Gli insegnanti intervengono se gli alunni sono irrispettosi tra di loro	-0,068	0,268	0,649
16a. Gli insegnanti sanno intervenire per fermare gli alunni che disturbano la lezione	0,015	-0,080	-0,531
5a. Gli insegnanti incoraggiano gli alunni ad apprendere	-0,122	0,240	0,794
18a. Gli insegnanti incoraggiano gli alunni a imparare da sé	-0,077	0,257	0,758

Nota. I dati riportati in grassetto evidenziano la significatività di appartenenza dell'item esclusivamente a un fattore.

TABELLA 7
Analisi fattoriale (seconda macroarea)

ITEM	FATTORI		
	1	2	3
2b. Durante la lezione mi sono sentito accolto	0,543	0,038	0,283
13b. Durante la lezione mi sono sentito parte della classe	0,549	0,064	0,237
18b. Durante la lezione l'insegnante mi ha aiutato	0,758	0,039	0,084
5b. Durante la lezione l'insegnante ha presentato i contenuti in modo chiaro	0,766	0,007	0,061
9b. Durante la lezione l'insegnante ha risposto alle domande di noi alunni	0,867	-0,023	0,027
10b. Il lavoro fatto da noi alunni è stato osservato dall'insegnante	0,712	0,050	-0,026
16b. Durante la lezione siamo stati incoraggiati dall'insegnante	0,841	0,018	-0,057
8b. Durante la lezione siamo stati stimolati a lavorare da soli	0,723	0,025	-0,093
15b. Durante la lezione potevamo fare domande all'insegnante	0,733	0,047	-0,016
6b. La lezione è stata soddisfacente	0,015	0,733	-0,061
12b. La lezione mi ha coinvolto	-0,053	0,823	-0,007
4b. La lezione mi è piaciuta	-0,069	0,767	-0,128
1b. La lezione è stata interessante	-0,026	0,843	-0,070
14b. La lezione è stata spiegata prima dello svolgimento	-0,031	0,860	-0,078
11b. Mi piacerebbe ripetere la lezione	-0,006	0,810	-0,089
7b. Durante la lezione ho collaborato con i miei compagni	-0,113	0,065	0,811
17b. Durante la lezione siamo stati incoraggiati a collaborare tra compagni	-0,123	0,167	0,850
3b. Durante la lezione abbiamo condiviso ciò che sapevamo tra noi alunni	-0,051	0,214	0,734

Nota. I dati riportati in grassetto evidenziano la significatività di appartenenza dell'item esclusivamente a un fattore.

il 25,43% della varianza, il secondo il 21,07% e il terzo il 12,98%.

Questi valori permettono di sostenere che le due soluzioni fattoriali sono tra loro

convergenti (Barbaranelli, 2003): è quindi sostenibile che esiste una valida correlazione interna tra item e aree per il campione di riferimento.

I punteggi

La procedura di scoring può essere avviata solo nel caso in cui il questionario sia stato compilato in modo completo. Il calcolo del punteggio si articola nelle tre fasi di seguito elencate.

- *Calcolo del punteggio*: per tutti i 37 item (suddivisi nelle sei dimensioni) va riportato sul foglio di notazione il punteggio dato dal soggetto in relazione al valore numerico attribuito alla categoria della scala Likert (come riportato nella figura 1, da un minimo di 1 a un massimo di 5). I singoli punteggi dati ai vari item vanno sommati separatamente per le sei dimensioni ottenendo così il punteggio totale grezzo per ciascuna dimensione.
- *Decodifica del punteggio*: il valore ottenuto per ciascuna dimensione deve essere convertito attraverso le tabelle ricercando all'interno dei range di ciascuna dimensione.
- *Lettura dei risultati*: i punteggi ottenuti possono essere utilizzati per una rappresentazione grafica della qualità inclusiva della scuola secondo la percezione degli alunni. È sufficiente, una volta collocati i punteggi nella relativa colonna della dimensione, collegare i punti ottenendo così un grafico a linee, utile per l'istituzione

scolastica per riflettere sulla percezione dei propri alunni.

I punteggi teorici riportati nella tabella 8 indicano le linee di tendenza all'interno delle singole scale. Il raggiungimento di punteggi elevati e simili a quelli teorici mostrerebbe un buon grado di inclusività in riferimento ai valori condivisi e trasmessi da ciascuna area. Mentre un valore eccessivamente basso identifica una situazione problematica che invita l'istituzione scolastica a riflettere sul proprio operato come singolo e come comunità.

Conclusioni

L'obiettivo del presente articolo era descrivere lo strumento messo a punto per misurare della qualità inclusiva della scuola così come percepita da parte degli alunni della scuola primaria.

Alla luce dei dati raccolti è possibile affermare che lo strumento presentato nelle pagine precedenti si è rilevato affidabile e in grado di misurare sia la qualità inclusiva della comunità scolastica, come indagato nella prima macroarea del questionario, sia la qualità inclusiva delle pratiche didattiche degli insegnanti esplorata attraverso la seconda macroarea. Lo strumento è facil-

TABELLA 8
Media, deviazione standard, punteggio minimo e punteggio massimo teorico

MACROAREA	DIMENSIONI	N. ITEM	MEDIA	Ds	PUNT. MIN.	PUNT. MAX.
PRIMA MACROAREA	culture inclusive	9	34,914	6,763	9	45
	politiche inclusive	5	12,835	3,865	5	25
	pratiche inclusive	4	13,940	2,327	4	20
SECONDA MACROAREA	sostegno agli alunni	9	35,356	6,188	9	45
	elementi di inclusività dell'azione didattica	6	23,867	4,724	6	30
	lavorare con gli altri	4	9,710	3,658	4	20

mente somministrabile collettivamente in classe e richiede un tempo di compilazione di circa 20 minuti. Per consentire agli alunni di esprimere liberamente le loro opinioni è opportuno che i banchi, là dove possibile, vengano distanziati e che il questionario venga compilato in modo anonimo.

Il questionario è stato sottoposto a numerose verifiche, onde accertare le sue proprietà misurative e la capacità di evidenziare gli elementi oggetto di indagine. I dati raccolti evidenziano l'utilità della misura, confermando che le dimensioni indagate sono rilevanti per la popolazione presa in esame. Tutte le scale del test sono internamente omogenee e sono anche stabili nel tempo, caratteristica importantissima se teniamo conto della classica volubilità che caratterizza la popolazione normativa. Queste caratteristiche le rendono particolarmente utili anche nei contesti di ricerca. Complessivamente il questionario si caratterizza per essere una misura affidabile e poco influenzabile dagli errori casuali. Anche gli studi di validità forniscono evidenze piuttosto convincenti. Lo strumento descritto in questo articolo può perciò fornire alle scuole degli elementi importanti per l'autovalutazione e il miglioramento delle condizioni di contesto, offrendo una prospettiva legata sia ad aspetti individuali, sia ad aspetti del contesto classe, sia ad aspetti della comunità scolastica nel suo complesso.

Lo strumento può essere utile su diversi fronti. In primo luogo può essere utilizzato dalle scuole stesse, in particolare dagli insegnanti o dai Dirigenti, per raccogliere informazioni sulla percezione che gli alunni hanno rispetto al tema dell'inclusione. Questo primo livello di indagine potrebbe configu-

rarsi come punto di partenza per innescare una riflessione finalizzata alla progettazione di interventi per promuovere una cultura inclusiva e per gestire o prevenire situazioni educative complesse e problematiche. Attraverso la somministrazione del questionario è infatti possibile verificare eventuali difficoltà nei rapporti sia con l'insegnante sia con il gruppo dei pari, e problematiche legate a difficoltà emotive, relazionali o di apprendimento. Un secondo livello di analisi può essere condotto nell'ambito della ricerca. In questo caso lo strumento che si rivolge agli alunni va somministrato congiuntamente a quello per gli insegnanti; in questo modo è possibile ampliare la conoscenza del fenomeno indagato e utilizzarla per la progettazione di interventi mirati.

Vorremmo concludere accennando a possibili lacune sia dello strumento che dei dati forniti. Abbiamo cercato di utilizzare le evidenze presenti in letteratura, ma ciò non toglie che altri elementi potrebbero essere ugualmente rilevanti. Per quanto riguarda i punti deboli, tutti i nostri dati, si basano su campioni ristretti per caratteristiche demografiche: nel caso specifico il campione presentato in questa ricerca è afferente interamente al territorio siciliano e i dati non sono dunque generalizzabili; tuttavia ciò potrebbe avvenire attraverso l'ampliamento del campione con una nuova rilevazione. La pubblicazione di uno strumento serve anche per ampliare i dati iniziali e auspichiamo che questo avvenga.

Infine, l'utilità del questionario potrà essere sancita solo dai professionisti che tutti i giorni devono agire consapevolmente per la promozione dell'inclusione di tutti e di ciascuno.

Inclusion from the pupil's perspective: Creation and validation of a questionnaire for measuring the inclusive quality of schools

Abstract

Many national and international studies have concentrated on the evaluation and promotion of the inclusive qualities of schools. It is a complex issue, which has led to wide debate and a variety of contributions, which, in turn, highlight the need for a tool capable of measuring the inclusive quality of our schools, in order to determine the empirical evidence regarding this topic.

This article presents the results of an experiment in drafting a questionnaire in order to measure the inclusive quality of the school system perceived by its pupils. The questionnaire is intended as an evaluation and self-evaluation tool that enables the inclusive quality generated by the context to be measured, as it is perceived by pupils. At the same time, the tool allows reflection processes amongst teachers to be promoted, so that they can implement educational activities which contribute to the planning and control of inclusive teaching practices. This contribution puts forward an original tool for measuring the inclusive quality of the school system perceived by pupils attending primary school in several Sicilian towns. It was administered in its definitive version to a sample of 1652 children. The psychometric properties of the tool and the significance it can hold in the areas of planning in research and of educational design are presented in this paper.

Keywords

School inclusion; questionnaire; inclusive community; primary school.

Autore per corrispondenza

Francesca Pedone

Università degli Studi di Palermo

Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione

Viale delle Scienze, Edificio 15

90128 Palermo

E-mail: francesca.pedone@unipa.it

Bibliografia

- Allan J. (2005), *Inclusion as an ethical project*. In S. Tremain (a cura di), *Foucault and the government of disability*, Ann Arbor, MI, USA, University of Michigan Press, pp. 281-297.
- Ballard K. (a cura di) (1999), *Inclusive education. International voices on disability and justice*, London, Falmer.
- Barbaranelli C. (2003), *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*, Milano, LED.
- Boncori L. (1993), *Teorie e tecniche dei test*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Booth T. e Ainscow M. (2002), *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol, UK, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth T. e Ainscow M. (2011), *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol, UK, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth T. e Ainscow M. (2014), *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Roma, Carocci.

- Bosco A. (2003), *Come si costruisce un questionario*, Roma, Carocci.
- Bradburn N.M., Sudman S. e Wansink B. (2004), *Asking questions. The definitive guide to questionnaire design for market research, political polls, and social and health questionnaires*, San Francisco, CA, USA, John Wiley & Sons.
- Canevaro A. e Malaguti E. (2014), *Inclusione e educazione. Sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 97-108.
- Cottini L., Fedeli D., Morganti A., Pascoletti S., Signorelli A., Zanon F. e Zoletto D. (2016), *Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane*, «Form@re», vol. 16, n. 2, pp. 67-87.
- Dovigo F. (2008), *L'Index per l'inclusione. Una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. In T. Booth e M. Ainscow, (a cura di) *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol, UK. Trad. it a cura di F. Dovigo e D. Ianes, *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, pp. 7-42.
- Ercolani A.P. e Perugini M. (1997), *La misura in psicologia. Introduzione ai test psicologici*, Milano, LED.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011), *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa. Sfide e Opportunità*, Odense, Danimarca, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ferrara G. (2016), *La qualità inclusiva della scuola e le competenze dell'insegnante. Uno strumento di rilevazione*, «Form@re», vol. 16, n. 3, pp. 5-19.
- Heinemann K. (2003), *Introducción a la metodología de la investigación empírica*, Barcelona, Paidotribo.
- Ianes D. (2008), *L'Index per l'inclusione. Dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità*. In T. Booth e M. Ainscow (a cura di), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson, pp. 43-106.
- Ianes D. (2013), *Didattica inclusiva e bisogni educativi speciali*. In D. Ianes e S. Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson, pp. 14-27.
- Leary M.R. e Baumeister R.F. (2007), *The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. In R. Zukauskienė (a cura di), *Interpersonal development*, London, Routledge, pp. 57-89.
- Loireman T., Forlin C., Chambers D., Sharma U. e Deppeler J. (2014), *Conceptualising and measuring inclusive education*. In C. Forlin e T. Loireman (a cura di), *Measuring inclusive education (International Perspectives on Inclusive Education)*, Bingley, UK, Emerald Group Publishing Limited, pp. 3-17.
- McMaster C. (2015), «Where Is _?» *Culture and the process of change in the development of inclusive schools*, «International Journal of Whole Schooling», vol. 11, n.1, pp. 16-34.
- Pavone M. (2004), *Personalizzare l'integrazione*, Brescia, La Scuola.
- Pavone M. (2015), *Scuola e bisogni educativi speciali*, Milano, Mondadori.
- Pedone F. (2015), *Enhancing inclusion through teachers' self-assessment*, Madrid, INTED 2015 proceedings, International Academy of Technology, Education and Development, pp.5194-5203.
- Pedone F. (2016), *La rubrica per promuovere l'autovalutazione degli insegnanti*, «Form@re», vol. 16, n. 2, pp. 88-99.
- Ruzzante G. (2016), *Strumenti per valutare l'inclusione. Una rassegna italiana*, «Form@re», vol. 16, n. 3, pp. 173-182.
- Santi M. e Ghedin E. (2012), *Valutare l'impegno verso l'inclusione. Un repertorio multidimensionale*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», vol. 5, pp. 99-111.
- Sekaran U. e Bougie R. (2010), *Research methods for business. A skill building approach*, V ed., West Sussex, UK, John Wiley & Sons Ltd.

Thomas J., Nelson J. e Silverman S. (2005), *Research methods in physical activity*, 5^a ed., Champaign, IL, USA, Human Kinetics.

Trussler S. e Robinson D. (2015), *Inclusive practice in the primary school. A guide for teachers*, London, Sage.