
L'inclusione scolastica in Italia

Una Mapping Review sulla ricerca empirica¹

Rosa Bellacicco², Silvia Dell'Anna³ e Francesco Marsili⁴

Sommario

Una «scuola per tutti», fondata sui principi di non discriminazione e accesso universale, è una tradizione pluridecennale nel contesto italiano. Nonostante l'interesse che il modello italiano per l'inclusione scolastica ha suscitato a livello internazionale, la ricerca empirica su tale modello rimane confinata al contesto nazionale a causa della barriera linguistica. Infatti, la maggior parte delle pubblicazioni sull'inclusione scolastica in Italia è stata pubblicata esclusivamente in italiano. La condivisione di dati empirici sulla lunga tradizione italiana potrebbe favorire la realizzazione dell'inclusione scolastica in tutto il mondo, offrendo un esempio concreto di implementazione. Questo articolo presenta i risultati di una mapping review condotta con l'obiettivo di riassumere, anche se parzialmente, la ricerca empirica pubblicata in italiano dal 2009 al 2019, e di descrivere le principali tendenze in relazione alle tematiche e ai metodi di ricerca. A seguito di una rigorosa procedura di selezione, sono stati scelti per la codifica 202 articoli pubblicati su riviste di settore (Fascia A, 11/D2). L'analisi mostra l'ampio sviluppo della ricerca sull'inclusione scolastica nel contesto nazionale ed evidenzia elementi che possono essere di interesse a livello nazionale e internazionale.

Parole chiave

Inclusione scolastica, Italia, Mapping review, Trend, Gap.

¹ L'articolo è stato scritto congiuntamente dai tre autori. Nel dettaglio, S. Dell'Anna ha scritto l'introduzione e il paragrafo «Categorisation of themes»; R. Bellacicco ha scritto il paragrafo «Methods»; F. Marsili ha scritto i paragrafi «Results» (eccetto il sottoparagrafo «Categorisation of themes») e «Limitations». Infine, la discussione è attribuibile a R. Bellacicco e S. Dell'Anna.

² Università degli studi di Torino.

³ Libera Università di Bolzano.

⁴ Università degli studi di Perugia.

School inclusion in Italy

A Mapping Review of empirical research⁵

Rosa Bellacicco⁶, Silvia Dell'Anna⁷ and Francesco Marsili⁸

Abstract

A «school for all», based on the principles of universal access and non-discrimination, has been a decades-long tradition in the Italian context. Despite the interest the Italian model for inclusive education has attracted internationally, empirical research concerning such a model remains confined to the national context because of the language barrier. In effect, the vast majority of publications on school inclusion in Italy have been published exclusively in Italian. Sharing empirical data on Italy's long tradition could support the implementation of school inclusion worldwide, offering an example of actual implementation. This article presents the results of a mapping review conducted with the aim of summarising, even if partially, the empirical research published in Italian from 2009 to 2019, and describing the main trends in relation to topics and research methods. Following a rigorous selection procedure, 202 articles published in field journals (Fascia A, 11/D2) have been selected for coding. The analysis shows the extensive development of research on school inclusion in the national context and highlights elements that may be of interest nationally and internationally.

Keywords

School inclusion, Italy, Mapping review, Trend, Gap.

⁵ This article was written by the three authors jointly. For the sole purpose of reporting paragraph assignment, the following paragraphs are to be attributed to: S. Dell'Anna wrote the «Introduction» and «Categorisation of themes»; R. Bellacicco wrote «Methods»; and F. Marsili «Results» (except for the paragraph «Categorisation of themes») and «Limitations». Finally, the «Discussion» is to be attributed to both R. Bellacicco and S. Dell'Anna.

⁶ Università degli studi di Torino.

⁷ Libera Università di Bolzano.

⁸ Università degli studi di Perugia.

Introduction

Universal access to a unified education system, at all levels of education, has been a long-standing political project in Italy, initiated more than forty years ago with the law in favour of «Integrazione scolastica» (Law n. 517 of 1977). More recently, particularly in the last decade, the concept of inclusion and the related commitment to a quality, equitable and non-discriminating school system, promoted by international and European organizations (e.g. UN, UNESCO, OECD, European Agency for Special Needs and Inclusive Education), has entered the national discourse. It has resulted in more focus on other categories of special educational needs in addition to disability, such as students with specific learning disabilities and with socio-economic disadvantages (Law n. 170 of 2010; Ministerial Regulation of 27 December 2012; Ministerial Circular n. 8 of 6 March 2013), and a broader conceptualization of individual differences.

Although the model of school inclusion in Italy is largely based on practices that have been established for decades, it has limited cognizance in the international community. International scholars have demonstrated interest in the model but have also underlined the lack of research data on its efficacy (e.g. Begeny and Martens, 2007; Giangreco, Doyle and Suter, 2012). This is due to three main factors: first of all, research in the sector has largely been published in Italian and has therefore not reached a wider audience outside the country; secondly, national studies have been mainly focused on the description of practices, while little seems to be known on its outcomes or on the efficacy of teaching strategies and other processes of implementation (Cottini and Morganti, 2015); finally, a culture of evidence in special and inclusive education has only recently been fostered at national level (Calvani, 2012).

To the best of the authors' knowledge, systematic reviews or meta-analyses on the state of research on school inclusion in Italy have not been conducted at national level. The existence of such research syntheses would comprehensively highlight the state of research on inclusion in Italian schools and, therefore, resolve linguistic bias due to the predominance of empirical literature written in English. However, there is a growing number of international synthesis studies that have made it possible to identify the main trends, indicate thematic gaps and draw conclusions concerning the quality of research in the sector. Previous reviews have highlighted multiple conceptual issues regarding the definition and interpretation of the concept of inclusion at international level (Göransson and Nilholm, 2014; Hernández-Torrano, Somerton and Helmer, 2020), with the aim of promoting transnational dialogue and comparison. In particular, the concept of inclusion often seems to be associated with issues related to disability and special educational needs (Nilholm and Göransson, 2017; Messiou, 2017), while only in a minority of cases are broader definitions of the term used and reference is made

to the most recent international documents (Graham et al., 2020). Moreover, attitudinal studies, especially of teachers' attitudes, are one of the main focuses in current research (Amor et al., 2019; Van Mieghem et al., 2020), whereas little is known on the outcomes of students with and without disabilities, in terms of achievement, social inclusion and wellbeing (Dell'Anna, Pellegrini and Ianes, 2019; Dell'Anna et al., 2020; Szumski, Smogorzewska and Karwoski, 2017; Oh-Young and Filler, 2015). Regarding intervention studies, many deficiencies have been recognised from a methodological point of view: a relatively low number of rigorously designed RCTs; a disproportionately high number of small-scale studies and difficulties in generalisation of the results; lack of description of interventionist training, and intervention treatment fidelity (Ok et al., 2017; Watkins et al., 2019; Leifler et al., 2021; Liu et al., 2021). Finally, the research methods applied are not coherent with the principles of inclusive education, as they are rarely collaborative or participatory and do not allow for the collection of the voice of pupils, especially for those with disabilities and those belonging to minorities or with other special educational needs (Messiou, 2017).

In spite of the limitations and criticalities characteristic of synthesis studies, they represent a significant opportunity to initiate reflections in the field and can be a resource for legitimising school inclusion at an empirical level. In fact, the sector has always been subject to a debate on the legitimacy of school inclusion, in economic, social and educational terms. Although there seems to be a high level of agreement on principles and values, there is no consensus on quality and effectiveness, especially with regard to some categories of pupils, for example, those with severe and multiple disabilities. Some authors have strongly criticised the universal promotion of school inclusion, arguing in favour of maintaining a separate education system for certain types of disabilities (Kauffman and Hornby, 2020; Imray and Colley, 2017). In general, a high level of scepticism persists within the education sector and, more generally, at a social and political level (Ianes and Augello, 2019). This could be, in part, the cause of the limited implementation of school inclusion in many countries, or due to implementation constraints that continue to be encountered (Byrne, 2019; EASNIE, 2020). Therefore, making more research data available in favour of an inclusive school system for all pupils, precisely beginning with those countries such as Italy which act as pathfinders, may foster its implementation and contribute to its continuous improvement.

Method

The present work has been conducted using the methodology of the systematic review, an approach to the synthesis of qualitative and quantitative research results regarding the same phenomenon under investigation (Chalmers and

Altman, 1995). This approach facilitates the selection of information and data from the wide panorama of empirical literature in one field, as well as the identification of common trends in the research themes and in the method used, or any gaps and critical issues involved (Pellegrini and Vivanet, 2018). Moreover, a systematic review is based on rigorous procedures, which make it replicable and, therefore, highly reliable (Higgins and Green, 2011). The method foresees the following phases (Cooper, 2017): a. circumscription of the topic and formulation of the research question; b. definition of the synthesis protocol; c. search for and selection of primary studies; d. analysis of the studies; e. coding of the results into deductive or inductive categories; f. synthesis of the results; g. drafting of the summary report.

Research questions

Our work has the aim of providing a synthesis of the empirical literature available on inclusive education in Italy, disclosing the results of the studies only available in Italian since the ratification of the UN Convention for Persons with Disabilities by the national government (Law n. 18/2009; UN, 2006). In particular, three research questions have been formulated:

1. What are the trends in the research on inclusive education in Italy published in Italian (in terms, for example, of: number of publications produced in the various years; levels of inclusion, thematic macro-categories and specific topics covered; school levels and grades investigated; research design; types of informants involved; etc.)?
2. What are the gaps and critical issues according to this research synthesis?
3. What are the main findings and how can they inform the practices?

This publication presents the results related to the first two research questions. The third question will be considered in a subsequent publication (Dell'Anna, Bellaccico and Ianes, in press), where the results of the studies will be summarised, reflecting in detail on their relevance and impact on practices.

Selection procedures

The criteria established for the selection of the literature were as follows: a) studies had to be focused on school inclusion; b) studies had to be published in peer reviewed Italian journals, belonging to the list of «Fascia A» Journals, a list of high quality Journals defined by the Italian Ministry of Education (MIUR) for each scientific sector; c) studies had to be published between January 2009 and December 2019; d) studies had to be in the Italian language; e) studies had to be research applying any kind of research method (qualitative, quantitative, multi

and mixed); f) studies had to be carried out in schools or about schools (e.g. school personnel, services, etc.), from nursery to upper secondary education. Therefore, studies regarding preservice teachers as well as university or adult life were excluded from the selection.

With reference to the definition of inclusive education applied in the selection of literature, we considered both a «broad» conceptualization, which focuses on all pupils and entails all individual differences, and a «narrow» one, addressed more specifically to pupils with disability and other special educational needs, who are expected to be more at risk of underachievement, discrimination or exclusion (Ainscow, 2020; Armstrong, Armstrong and Spandagou, 2011). Consequently, studies that explicitly mentioned the topic of individual differences, related to the whole school population, or that referred to individuals or groups at risk were included.

Given that there is no national database that stores scientific journal articles in Italy, as occurs with international literature (e.g. ERIC, PsycInfo), this analysis was conducted from the selection of 409 Journals in «Fascia A» of 11/D2 scientific sector (Didactic, Special Pedagogy and Educational Research). Duplicates were removed due to the existence of an online and printed version for some journals, thus, 286 journals were examined. Based on an analysis of the objectives listed in each journal's mission, a total of 28 journals for the screening of articles' abstracts were selected. 257 were excluded: most of which were non Italian Journals (238), one was entirely published in English, while the other Journals' mission was not related to the field of inclusive education (18). Another journal («Nuova Secondaria») had to be excluded as our University Institutions did not have access to its issues at the time of this study.

The screening involved 7,661 abstracts of the articles published in the 28 afore-mentioned Journals. 381 corresponded to the selection criteria and their full texts have been obtained and analysed. At the end of the full text analysis, 202 primary studies have been included in the systematic review and coded independently by two researchers of the team and were, later, discussed with a third researcher.

Coding

Articles were coded regarding both thematic and methodological aspects. For the coding of the full text articles, both an inductive and deductive approach were applied. In effect, some categories of analysis were organised referring to the theoretical literature in the field of inclusive education. In particular, for the category «Levels of inclusion», the articles were coded according to the system level incorporated, applying the four-level structure suggested by Kyriazopoulou and Weber (2009) and Loreman, Forlin and Sharma (2014):

1. *personal level*: opinions, attitudes and beliefs of single subjects, such as teachers, students, parents and principals;
2. *micro level*: teaching strategies, related to both individualization and personalization strategies for students with SEND (Special Educational Needs and Disability), class strategies, and to the relations at class level, among students and between students and teachers;
3. *meso level*: organisation and management of schools, as well as relations at school level and between schools and families, local community, services, and other institutions;
4. *macro level*: provincial, regional or national policies, interventions and practices.

Each level also indicated some subcategories of coding. For example, micro level was divided into: class teaching strategies and interventions; individualization and personalization strategies and interventions, social relations between students with SEND and others, and social relations in class.

Moreover, four «Thematic categories» were applied, which were also identified in the national (Cottini and Morganti, 2015) and international literature (Alkhaateb, Hadidi and Alkhaateb, 2016; Amor et al., 2019; Van Mieghem et al., 2020; Hernández-Torrano, Somerton and Helmer, 2020; Chambers and Forlin, 2021):

1. *attitudinal*: studies on attitudes and beliefs of different subjects belonging or related to the school context;
2. *descriptive*: studies describing practices at different levels;
3. *intervention*: studies where a specific intervention or strategy is applied and/or tested;
4. *personal experiences and skills*: studies that considered the characteristics or skills of students (e.g. academic, social, personal), teachers and other subjects (e.g. personal, professional), or that involved their personal experiences or wellbeing in the schools.

Initially, the fourth category should have had the heading «Outcomes», however, during the selection and analysis, it became apparent that no study specifically investigated this aspect, while there were numerous regarding individual characteristics, skills and experiences. Therefore, the research team agreed on grouping these studies together under a broader theme.

The coding of methods (e.g. approach, data collection technique) was also based on the literature (Coggi and Ricchiardi, 2005; Trincherro, 2002).

Other aspects were defined by the research team after reading and discussing the contents of the articles. For example, articles were coded according to the target group involved among the school population (e.g. students with disabilities, with specific learning difficulties, with socio-economic disadvantage, etc.).

Lastly, «Macro categories» were defined inductively by the research team: 1) Attitudes and Beliefs; 2) Teachers' skills; 3) Students' skills; 4) Observations and descriptions of practices in inclusive contexts; 5) Observational and assessment instruments of inclusive dimensions; 6) Assessment competencies of students; 7) Challenges and well-being.

Most of these categories also had specific subtopics: for example, the category «Attitudes and beliefs» was divided into two subcategories, «Attitudes and beliefs of students» and «Attitudes and beliefs of teachers».

Results

Two-hundred and two studies were included in the review. These were selected in twenty-three from the twenty-eight Italian sectorial and general scientific journals reviewed (see figure 1 in Appendix A). More than one-third of the studies (82) were published in three journals: «Italian Journal of Special Education for Inclusion» (28), «L'integrazione Scolastica e Sociale» (28) and «Formazione & insegnamento» (26). These results are in accordance with expectations, given that the first two journals specifically focus on inclusive education, disability and other related topics.

In the decade considered, overall publications increased slightly until 2015 and significantly between 2016 and 2017, where they reached a peak (see figure 2 in Appendix A). In 2009 only six studies were published in contrast with thirty-four in 2017. It is notable that the number of studies more than doubled in 2016 compared to 2015. After 2016, the growth of the curve remains steady with a slight decrease in publications in the final two years of the study.

Although inclusion was the main topic of the studies included in the review, the full text analysis revealed that the authors did not always refer to the term explicitly and, even less frequently, defined the concept. Moreover, synonyms, such as «integration», were periodically used as an alternative. Overall, only half of the studies identified specifically defined inclusion (96) while the remaining mentioned the term without providing any description. This pattern was further investigated by relating publication frequencies with the definition of the term across time periods and noticed a significant increase in the final three years of the study. In effect, seventy-one studies out of ninety-three published between 2016 and 2019 defined inclusion, while just twenty-five out of seventy-six included a definition in the interval between 2009 and 2015.

Categorisation of themes

The focus of the studies was coded according to a three-level analysis, applying a categorisation system gradually less extensive and more specific: thematic categories, macro-categories and subtopics.

First of all, studies were classified into four thematic categories according to the main topic and scope of research: attitudinal, descriptive, intervention, and personal experiences and skills (see figure 4 in Appendix A).

The most numerous thematic category is «intervention», which alone includes more than one-third of all studies selected, followed by «descriptive» which accounts for one-fourth of the cases.

When looking at the levels of inclusion (personal, micro, meso and macro) in figure 5 (in Appendix A), it is evident that studies at macro level are a very small minority (5), in addition to those at meso level (35), while studies on micro (123) and personal (79) level are more frequent. Attitudinal studies and those regarding personal experiences and skills mainly focus on the personal level of students and teachers, while intervention studies on the micro level. Finally, descriptive studies frequently address micro or meso levels, as both processes at class and school levels are described.

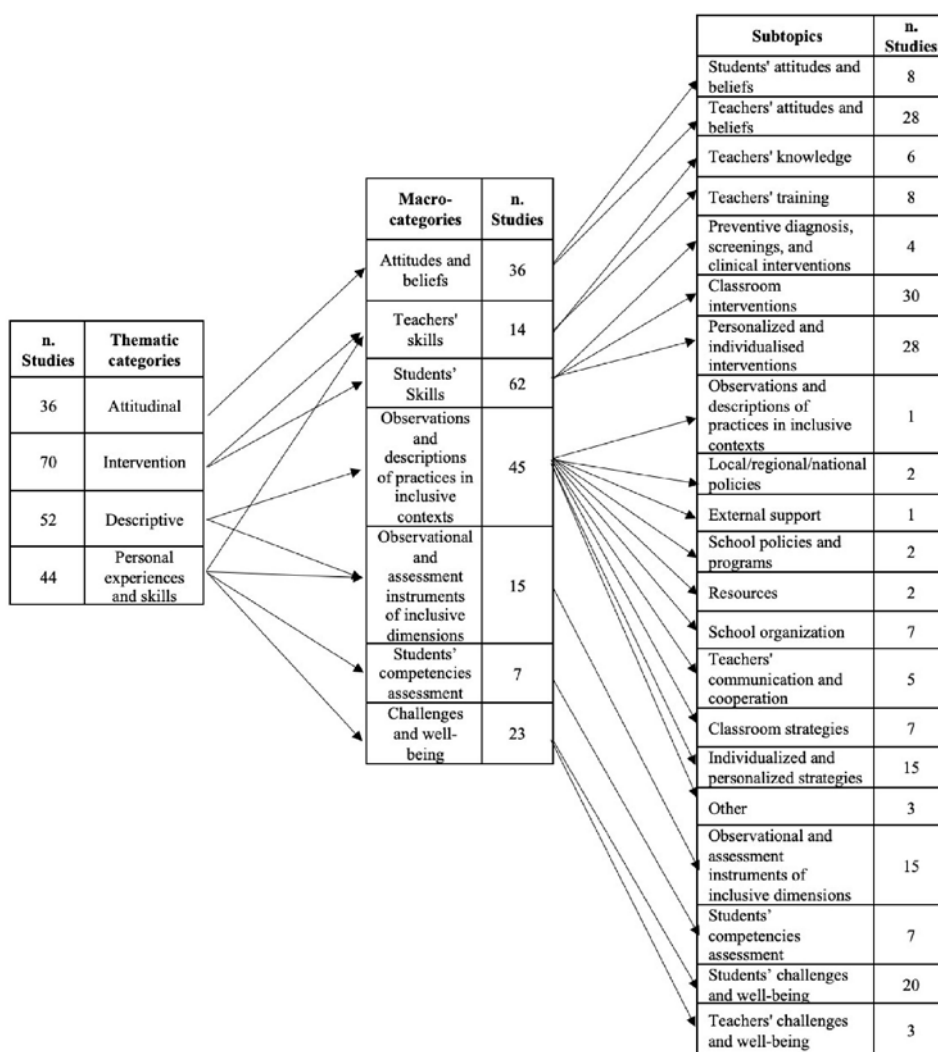
As shown in figure 6, further categorisations allowed a more in-depth, thematic analysis of the study results, dividing them into more specific macro-categories and subtopics.

This categorisation process was executed in order to obtain one broad (thematic categories), one generic (macro-categories) and one specific (subtopics) thematic level of coding. Moreover, this categorisation system facilitated the forging of relations between the three levels of thematic analysis and methodological aspects, such as research designs, instruments, or informants, and therefore identify analogies and differences.

Considering more closely the relationships between thematic categories, macro-categories and subtopics, it is notable that across almost all thematic categories there is a polarisation between topics related to teachers and those concerning students. This is particularly apparent for «Attitudinal» and «Intervention» studies. In fact, the former contains the subtopics «Teachers' attitudes and beliefs» (28) and «Students' attitudes and beliefs» (8) respectively, while the latter contains the macro-topics «Teachers' skills» (14) and «Students' skills» (62). More specifically, interventions on students' skills are subdivided into: classroom interventions (30), personalised and individualised (28) and, finally, preventive diagnosis, screening, and clinical interventions (4). Similarly, «Personal experiences and skills» includes studies regarding the perspectives of pupils and teachers in relation to school inclusion, such as on participation and wellbeing, together with research on multiple and varied skills and characteristics of both target groups.

Nevertheless, the relations between the thematic categories «Descriptive» and «Personal experiences and skills» and their macro-categories and subtopics are less linear. One reason for this may be due to the blurred conceptualization of the fourth thematic category. Three overlaps, specifically, can be noticed, as

Figure 6



Thematic categories, macro-categories and subtopics (n=202).

three macro-categories simultaneously belong to both thematic categories. For instance, «Teachers' skills» partially belong to «Intervention» and to «Personal experiences and skills», as this category could also refer to interventions addressed to teachers as well as research to assess their current skills.

The thematic category «Descriptive» accounts for an heterogeneous body of studies, which covers a wide spectrum of topics that mainly concern observation and descriptions of a set of practices at different levels of the educational system

(e.g. national, regional or local policies, schools' organisation, school resources, internal or external school support, teaching strategies, specific programs), as well as focusing on the construction of related instruments. Fifty-two studies have been categorised as descriptive. Most focus on observations and descriptions of practices in an inclusive context (45) while seven studies aim at evaluating observational and assessment instruments of inclusive dimensions. Within the macro-category «Observations and descriptions of practices», ten subtopics have been identified, among which the most numerous are: individualised and personalised strategies (15), school organisation (7), classroom strategies (7) and teachers' communication and cooperation (5). It is important to clarify that the studies on classroom, individualised and personalised strategies do not verify the efficacy of specific teaching strategies but, rather, investigate and describe processes, phenomena and challenges related to the implementation of inclusive education. Similarly studies on organisation, communication or cooperation, describe the relational dynamics, internal and external to schools, without testing their efficacy.

Finally, «Personal experiences and skills» consists of forty-four studies and it is almost entirely related to students and teachers, as only 3 studies involve other target populations. Studies focusing on experiences tend, mostly, to collect data on students' (20) or teachers' (3) challenges and wellbeing and include information on relations with peers (for example, bullying and social isolation). On the other hand, in relation to students' and teachers' skills, a broad variety of focuses were identified (e.g. teacher knowledge on disability-related topics; soft skills of students, such as problem solving).

Research methods and designs

Four methodological approaches and fifteen study designs were used to categorise the methodological characteristics of the studies. The quantitative approach prevails with ninety-eight studies, followed by the qualitative approach, adopted in sixty-three studies. On the contrary, few studies used mixed methods (22) and multi methods (19) (see figure 7 in Appendix A).

Analysing quantitative studies, it is significant that only three studies applied the design of randomised control trials, often considered the golden standard for experimental research. Most quantitative studies resorted to surveys (43), pre/post comparisons designs (19), and quasi-experimental designs (14). On the other hand, the studies which used qualitative research methods (63) were interpretative designs (17), case studies (17), and action-research (12). Overall, considering both qualitative and quantitative approaches, the survey is the most adopted research design (52).

Although mixed and multi-methods account for a small minority in the selected studies, there has been an increase in the last five years considered, during which 28 out of 41 studies have been published.

Considering some intersections between thematic categories and research methods and design, it is apparent that quantitative studies are particularly numerous in the «Intervention» category (36), which mostly apply pre/post-test or quasi experimental research designs. Attitudinal studies are also in almost two-thirds of the cases conducted with a quantitative approach but, unlike for the previous category, they mostly adopt surveys.

Research instruments

According to the authors' analysis, educational researchers often employ several research instruments, regardless of the research design applied, in order to collect a plurality of data. Among the studies included in the review, one-hundred and fifty studies implemented just one type of instrument, forty-seven studies used two instruments and thirty-seven studies employed three or more research instruments in the same study.

Questionnaires (104) and interviews (58) were the most used instruments. Questionnaires were utilised as the sole instrument in fifty-six studies and with other instruments in forty-two cases. Interviews were more often employed as a supportive instrument (42) rather than the sole instrument adopted (16).

In forty-nine studies standardised tests were used to investigate academic achievement or personal characteristics of the students: twenty-six studies used standardised tests exclusively and twenty-three studies used them together with other instruments. Most of the standardised tests are writing, reading and mathematical scales, while others investigate behaviour, attitude, perception and social-emotional skills. Most of them (27) are implemented for testing primary school pupils. Ten studies implement standardised tests in kindergarten, nineteen in lower secondary schools, nine in upper secondary schools and three in professional education.

The choice of research instruments is often related to the school context where the study has been carried out and the informants involved. Drawing analysis, observations and document analysis were mainly used for studies conducted in primary schools and kindergarten, while they were rarely applied in secondary schools. On the other hand, standardised tests were exclusively aimed at students, whereas interviews and questionnaires often targeted teachers, parents and administrators.

Target population and disability categorisation

Overall, according to results, students are the most common informants, being the main source of information in 121 studies, of which 87 are with a single informant and the rest with multiple. Similarly, teachers are the second more recurrent informant: they account as the only informant in 54 studies and they are consulted, together with other informants, in 45 further studies. The other actors, instead, seem to be marginal in the selected studies. For instance, only 15 studies involve parents as informants and only 10 the principals.

It may be estimated that approximately 38,600 students and 10,900 teachers have been involved in the selected studies. Surprisingly, even if parents were consulted only in a minority of studies, in total they reached around 3,000 units. On the contrary, as may be seen in figure 9 (in Appendix A), other actors, such as external experts (e.g. psychologists, neuropsychiatrists, etc.) or educators, represent a tiny minority. School principals, who collectively only reached 49 units, unexpectedly, account for the least involved population.

Regarding educational levels, primary school appears to be the most represented (108), followed by lower secondary school (92), upper secondary school (56) and kindergartens (51).

Approximately half of the studies (82) involve more than one educational level while, among those addressing one level, primary school is confirmed to be the most present (40), together with lower secondary school (22) and upper secondary school (17). Overall, according to this study's results, nursery school and regional professional education appear to be significantly neglected by research on inclusive education.

Finally, information on the student target population was extracted, to understand whether specific categories, rather than the general population, had been addressed in the studies. Results show that 66 studies focused on the whole student population, and that there had been an increasing trend since 2016.

On the other hand, 45 studies considered students with disability and, among these, 34 exclusively. Students with specific learning difficulties account for the second most studied category (24), followed by migrant/foreigner students (18).

Discussion

This review, which has aimed to systematically map the scientific literature available on school inclusion in high-quality Italian journals between 2009 and 2019, highlights multiple patterns related, for example, to educational levels, themes and research methods. However, not all of these patterns are in agreement with previous national and international reviews on school inclusion.

In general, the patterns of publication reveal a progressively increasing academic interest in school inclusion research, in particular since 2016, where a pronounced increase in publications may be observed. The same trend is also noted at international level (Hernández-Torrano et al., 2020). This rise is most probably due to the progressive efforts towards the implementation of several international policy frameworks on inclusive education, in particular, following the release of the 2030 Agenda (UN, 2015) or the General Comment No. 4 on Article 24 (UN-CRPD, 2016). Another plausible explanation for the growth in publication might be represented by some Italian laws formulated in those years (Law n. 107/2015 or DLgs 66/2017), that may have contributed to a further development in the school inclusion research agenda in Italy. Finally, as already noted, an increasing diffusion of the EBE (Evidence Based Education) approach in this country may have accelerated and fostered the involvement of scholars in school inclusion research (Cottini and Morganti, 2015; Calvani, 2015).

A more detailed examination of the distribution of publications in different journals provides evidence that research on school inclusion has been in fact published in a wide range of journals (twenty-three), with the two most important journals related to the field of inclusive education emerging as unprecedented in the sector. Nevertheless, nineteen journals published fewer than ten articles in the decade considered, and most of them even fewer than five. This suggests that the commitment to school inclusion is quite widespread in general educational research journals, even if the topic seems to remain a niche in many of the journals included. A comparison with international tendencies, which distinguish, for example, publications in school inclusion journals and journals belonging to areas of special education and disability studies (Hernández-Torrano et al., 2020) is almost impossible, since in Italy there is basically one «fascia-A» journal specifically related to special education («Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo»). In effect, unlike other countries, where special education remains partially related to segregated contexts (i.e. special schools and classes) and partially to inclusive ones, in Italy, the former field has been almost completely absorbed by the latter, which tends to be less specialised according to medical or psychological diagnostic categories (Cottini, 2018).

In relation to educational levels, a clear predominance of studies conducted in primary and lower secondary schools, even among the studies that considered a single educational level, was observed. Unfortunately, a term of comparison in the international literature is lacking, as — to the authors' knowledge — this aspect has not been analysed in previous reviews on school inclusion.

Concerning the levels of inclusion, macro level seems to be neglected while meso level is only considered in descriptive studies, unlike personal and micro levels that are found in all thematic categories. To provide an example, information on the attitudes of policy makers or regarding descriptions of processes at

national or regional level is not available. Therefore, further research is required to include a more systemic and broader view. Similarly to the levels of education, a term of comparison in the international literature was not found.

With reference to the relevant themes, the analysis revealed that the selected studies are not equally distributed among the four research thematic categories that have been identified in the literature. Furthermore, the distribution is partially inconsistent with the international and earlier national literature, which found, for example, that interventions were the least frequently addressed category in the articles (Amor et al., 2019; Cottini and Morganti, 2015). In point of fact, in this review «Intervention» alone includes the highest number of studies, with a prevalence of studies related to the efficacy of didactic and psychoeducational interventions, equally addressing class and individual pupils. A minority of interventions, in contrast, focus on professional development of in service teachers for school inclusion.

The second research area in terms of numerosity, that of descriptive studies, mainly focuses on class or school level. Similarly to the previous category, the studies regarding class level relate to it as a whole or to specific individuals or groups, even if in this case the latter is prevalent. Descriptive studies analysing the school level, on the other hand, examine a broader range of topics, as for example, organisation, communication, collaboration and resources.

This parallel attention to the whole class/school and to the single pupil with disability or other special educational needs, highlighted by these two thematic categories, reinforces the dual interpretation of the term «inclusion» discussed in international literature (Ainscow, 2020).

The third thematic category, that involves personal experiences and skills, in almost half of the cases concerns students' well being, while their competences — academic, social or personal — seem to be neglected. This data is in agreement with the concerns expressed by Cottini and Morganti (2015) regarding the underrepresentation of students' outcomes in the national literature on school inclusion.

Finally, according to this present analysis, the thematic category «Attitudinal», that involves the perspectives of different stakeholders, is the least numerous. Moreover, teachers' attitudes are predominant compared to students' ones. This result accordingly contradicts the findings of previous reviews on international literature, which described attitudes and beliefs as the most investigated topic in school inclusion (Amor et al., 2019; Van Mieghem et al., 2020). This difference could be due to the fact that studies on pre-service teachers, which often tend to focus on this aspect (Van Steen and Wilson, 2020), have been excluded from this review.

Overall, the subcategories abstracted from the selected studies, in accordance with previous reviews (Amor et al., 2019; Messiou, 2017; Van Mieghem et al.,

2020; Hernández-Torrano, Somerton and Helmer, 2020), include a wide range of themes recurrently addressed in the literature, such as the afore-mentioned teachers' attitudes towards school inclusion, in-service professional development for inclusion, and teaching practices in inclusive education.

In general, according to the present analysis, disability-related issues do not seem to be the main focus of the field, as underlined by other authors (Messiou, 2017; Göransson and Nilholm, 2014). In effect, previously as mentioned in relation to the categories «Intervention» and «Descriptive», class processes seem to receive almost as much attention as individual strategies and interventions. Similarly, regarding the target population, studies targeting all pupils are numerous, while disability is the main focus in one-sixth of the studies but is addressed, alone or together with other categories, in approximately one-fourth of the studies. This could be interpreted both as a positive and negative trend. On the one hand, it could be a sign of openness towards plural and intersectional perspectives on individual differences, which deviate from traditional deficit views related to the medical model (Gibson, 2015), and of a tendency towards systemic interventions and strategies. On the contrary, it could be an indicator of the growing risk of undermining specific issues related to disability, as for example the attention designated to specific groups, such as pupils with autism spectrum disorders or with intellectual disabilities.

Regarding methodological aspects, in the selected studies a quantitative approach is used predominantly. While this is aligned with the «hard» orientation to EBE, it seems inconsistent, for instance, with data found investigating publications in «International Journal of Inclusive Education» by Messiou (2017), which highlighted a significant percentage of qualitative approaches of research; sample included both empirical studies and non-empirical studies. What is also important here is a positive increase in mixed and multi method approaches over the past ten years. The growth of mixed method is required according to EBE perspective, as it foresees the triangulation of evidence and emphasises the value of multiple sources of data, converging on the same phenomenon (Vivanet, 2013; Trincherro and Robasto, 2019).

Moreover, while some trends in the intersection between research designs and thematic categories correspond with the expectations of the authors, such as the prevalence of qualitative approaches among descriptive studies and quantitative for attitudinal studies, it is noteworthy to mention a paucity of RCTs (and also quasi-experimental design) among studies on interventions. The decision to consider all research designs in this systematic review, including single subject experimental designs and qualitative studies, according to the EBE applied to inclusive education (Mitchell and Sutherland, 2020), was also determined by the necessity of providing an extensive view about national research on inclusive education. Nevertheless, the authors are aware that the prevalence of less rigorous

research designs (such as pre-post comparisons studies without control group) for testing efficacy and effectiveness of interventions may represent a challenge for the advancement of the agenda of inclusive education. In this framework, a review of the methodological soundness of intervention studies is even more required to strengthen the findings reported.

The present analysis also reveals a number of issues concerning the adoption of instruments for data collection. Although the substantial use of questionnaires has the potential to involve large-scale samples, their intensive use could be due to the fact that they represent a more immediate and less expensive tool in order to gather data (Zammuner, 1998). In addition, the large variety of instruments adopted and their combinations (drawing analysis, observations, document analysis, standardised tests, etc.) is noteworthy, as well as the relation to the school level/sample (for example, the use of drawing analysis, observations and document analysis apply mainly to kindergartens and primary schools, while they are less frequent in higher school levels). Another significant aspect is the involvement of pupils as primary informants and the largest group of actors. This is consistent with the suggestions of several authors regarding the development of research in inclusive education (Fielding 2001; Sandoval and Messiou, 2020; Messiou 2019), which is expected to give students a voice. Nevertheless, only very few studies with students as informants apply a participatory approach, assigning them an active role. Furthermore, the limited involvement of other informants, as for example, parents, external experts, educators, and in particular principals, may be a sign of scarce diversity in the perspectives on inclusive education in Italy. Numerous authors and scholars in the field have, in effect, underlined the importance of involving all professionals in collaborative research approaches and not only teachers (Ainscow, Booth and Dyson, 2006; Messiou, 2017).

To conclude, this analysis has underlined the significant interest and growth in research in the field of school inclusion. Moreover, some trends may be an indicator of evolving paradigms in the field, such as the attention granted to class and school processes, addressing the whole school population, and the direct involvement of pupils as informants in research at all school levels. The aspirations of the authors is that these trends will continue. However, the results raise some issues in relation to topics, research designs, instruments and the participation of all actors in research processes. Specifically, two aspects are, in the opinion of the authors, particularly alarming: the scarcity of studies on students' outcomes and the predominance, among quantitative studies, of surveys and pre-post comparison studies, to the detriment of more rigorous research designs. Finally, although different authors have explicitly defined the term «inclusion» in recent years, the definition is not always specified in the present studies, or the concept of «inclusion» embodies a dual meaning and is interpreted in multiple, and not always coherent terms. Most of the criticalities

emerging from this present review are consistent with those highlighted in the international literature and suggest that the field might need a broader discussion on both research themes and methods.

Limitations

This review also has some limitations. First, the inclusion of only journal and peer-reviewed articles may have introduced publication bias. In this regard, it is important to note that further research concerning books published in Italian on inclusive education is currently ongoing. Similarly, the review has not covered the data collected in national statistical reports on school education (e.g. MIUR, ISTAT), that inform the field regarding the functioning of the national school system, including information on the population of pupils with SEND, on special teachers and so on.

A second drawback concerns the absence of a quality indicator checklist in the analysis process. All the studies which respected the set criteria, regardless of methodological quality, have been included in this study. However, it is important to bear in mind that the quality of the included articles may also influence the reported results.

A third shortcoming refers to the process of reviewing and coding the studies which was initially conducted by two authors, with a third author who independently reviewed the studies. Although the final analysis is the result of the discussion and consensus reached among the three authors, the lack of clarity and conceptual difficulties in defining inclusion (Göransson and Nilholm, 2014; Nilholm and Göransson, 2017; Florian, 2019) hindered the researchers in deciding whether a paper was effectively representative of the special and inclusive perspective or closer to general teaching and educational research. On occasion, it was also misleading and unclear whether some studies were primary studies or only captured a secondary documentation of practices on the field. Moreover, although decisions regarding the categories/macro/subtopics were grounded in the reviewed literature (e.g., Amor et al., 2019), it is possible that others would have identified and defined them differently. Finally, interrater agreement was not calculated for the coding of the included articles, due to the interpretative nature of this step in the data analysis process (Saldaña, 2016).

References

- Ainscow M. (2020), *Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges*, «Prospects», vol. 49, n. 3, pp. 123-134.
- Ainscow M., Booth T. e Dyson A. (2006), *Improving schools, developing inclusion*, London, Routledge.
- Alkhateeb J.M., Hadidi M.S. e Alkhateeb A.J. (2016), *Inclusion of children with developmental disabilities in Arab countries: A review of the research literature from 1990 to 2014*, «Research in developmental disabilities», vol. 49, pp. 60-75.
- Amor A.M., Hagiwara M., Shogren K.A., Thompson J.R., Verdugo M.Á., Burke K.M. e Aguayo V. (2019), *International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 23, n. 12, pp. 1277-1295.
- Armstrong D., Armstrong A.C. e Spandagou I. (2011), *Inclusion: By choice or by chance?*, «International journal of inclusive education», vol. 15, n. 1, pp. 29-39.
- Begeny J.C. e Martens B.K. (2007), *Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research*, «Remedial and special education», vol. 28, n. 2, pp. 80-94.
- Byrne B. (2019), *How inclusive is the right to inclusive education? An assessment of the UN convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 26, n. 3, pp. 301-318.
- Calvani A. (2012), *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson.
- Calvani A. (2015), *Per una Didattica come Scienza dell'Istruzione*, «Form@re-Open Journal per la formazione in rete», vol. 15, n. 3, pp. 40-51.
- Chalmers I. e Altman D.G. (a cura di) (1995), *Systematic reviews*, London, BMJ Publishing.
- Chambers D. e Forlin C. (2021), *An historical review from exclusion to inclusion in Western Australia across the past five decades: What have we learnt?*, «Education Sciences», vol. 11, n. 3, p. 119.
- Coggi C. e Ricchiardi P. (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Roma, Carocci.
- Cooper H. (2017), *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach*, Los Angeles, CA, Sage.
- Cottini L. (2018), *La dimensione dell'inclusione scolastica richiede ancora una didattica speciale?*, «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 17, n. 1, pp. 11-19.
- Cottini L. e Morganti A. (2015), *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Roma, Carocci.
- Dell'Anna S., Bellacicco R. e Ianes D. (in press), *Cosa sappiamo davvero sull'inclusione scolastica in Italia*, Trento, Erickson.
- Dell'Anna S., Pellegrini M. e Ianes D. (2019), *Experiences and learning outcomes of students without special educational needs in inclusive settings: a systematic review*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 25, n. 8, pp. 944-959. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1592248>
- Dell'Anna S., Pellegrini M., Ianes D. e Vivanet G. (2020), *Learning, social and psychological outcomes of students with moderate, severe and complex disabilities in inclusive education: a systematic review*, «International Journal of Disability, Development and Education». <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1843143>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education – EASNIE (2020), *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report*, <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2018-dataset-cross-country> (consultato il 15 ottobre 2022).
- Fielding M. (2001), *Students as Radical Agents of Change*, «Journal of Educational Change», vol. 2, n. 2, pp. 123-141.

- Florian L. (2019), *On the necessary co-existence of special and inclusive education*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 23, n. 7-8, pp. 691-704.
- Giangreco M.F., Doyle M.B. e Suter G.C. (2012), *Demographic and personnel service delivery data: implications for including students with disabilities in Italian schools*, «Life Span and Disability», vol. 14, n. 1, pp. 97-123.
- Gibson S. (2015), *When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 19, n. 8, pp. 875-886.
- Göransson K. e Nilholm C. (2014), *Conceptual diversities and empirical shortcomings: a critical analysis of research on inclusive education*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 29, n. 3, pp. 265-280. Doi: 10.1080/08856257.2014.933545
- Graham L.J., Medhurst M., Malaquias C., Tancredi H., ... e Cologon K. (2020), *Beyond Salamanca: a citation analysis of the CRPD/GC4 relative to the Salamanca Statement in inclusive and special education research*, «International Journal of Inclusive Education», pp. 1-23. Doi: 10.1080/13603116.2020.1831627
- Hernández-Torrano D., Somerton M. e Helmer J. (2020), *Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years*, «International Journal of Inclusive Education». <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Higgins J. e Green S. (a cura di) (2011), *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions version 5.1.0*, <https://training.cochrane.org/handbook> (consultato il 15 ottobre 2022).
- Ianes D. e Augello G. (2019), *Gli inclusoscettici. Argomenti di chi non crede nella scuola inclusiva e le proposte di chi si sbatte tutti i giorni per realizzarla*, Trento, Erickson.
- Imray P. e Colley A. (2017), *Inclusion is dead: long live inclusion*, Abingdon, Routledge.
- Kauffman J.M. e Hornby G. (2020), *Inclusive vision versus special education reality*, «Education sciences», vol. 10, n. 9, p. 258.
- Kyriazopoulou M. e Weber H. (a cura di) (2009), *Development of a set of indicators: For inclusive education in Europe*, Odense, European Agency for Development in Special Needs Education.
- Leifler E., Carpelan G., Zakrevska A., Bölte S. e Jonsson U. (2021), *Does the learning environment «make the grade»? A systematic review of accommodations for children on the autism spectrum in mainstream school*, «Scandinavian Journal of Occupational Therapy», vol. 28, n. 8, pp. 582-597.
- Liu M., Bryant D.P., Kiru E. e Nozari M. (2021), *Geometry interventions for students with learning disabilities: A research synthesis*, «Learning Disability Quarterly», vol. 44, n. 1, pp. 23-34.
- Loreman T., Forlin C. e Sharma U. (2014), *Measuring indicators of inclusive education: a systematic review of the literature*. In C. Forlin e T. Loreman (a cura di), *Measuring Inclusive Education*, Bingley, Emerald Group Publishing Limited, pp. 165-187.
- Messiou K. (2017), *Research in the field of inclusive education: time for a rethink?*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 21, n. 2, pp. 146-159. Doi: 10.1080/13603116.1223184
- Messiou K. (2019), *The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 23, n. 7-8, pp. 768-781.
- Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [Ministry of Education, University and Research] (2012), «Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica», <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Direttiva+Ministeriale+27+Dicembre+2012.pdf/e1ee3673-cf97-441c-b14d-7ae5f386c78c?version=1.1&t=1496144766837> (consultato il 15 ottobre 2022).
- Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [Ministry of Education, University and Research] (2013), Circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013, «Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali (BES)», <http://www.sardegna.istruzione.it/>

- allegati/Circolare-BES.pdf (consultato il 15 ottobre 2022).
- Mitchell D. e Sutherland D. (2020), *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*, London, Routledge.
- Nilholm C. e Göransson K. (2017), *What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 32, n. 3, pp. 437-451. Doi: 10.1080/08856257.2917.1295638
- Oh-Young C. e Filler J. (2015), *A meta-analysis of the effects of placement on academic and social outcome measures of students with disabilities*, «Research in Developmental Disabilities», vol. 47, pp. 80-92.
- Ok M.W., Rao K., Bryant B.R. e McDougall D. (2017), *Universal Design for Learning in Pre-K to Grade 12 Classrooms: A Systematic Review of Research, Exceptionality*, vol. 25, n. 2, 116-138. doi: 10.1080/09362835.2016.1196450
- Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M., Boutron I., Hoffmann T.C., Mulrow C.D., ... e Moher D. (2021), *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*, «BMJ (Clinical research ed.)», vol. 372, n. 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pellegrini M. e Vivanet G. (2018), *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*, Roma, Carocci.
- Sandoval M. e Messiou K. (2020), *Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies*, «International Journal of Inclusive Education». <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456>
- Szumski G., Smogorzewska J. e Karwowski M. (2017), *Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis*, «Educational research review», vol. 21, pp. 33-54.
- Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Trincherò R. e Robasto D. (2019), *I mixed methods nella ricerca educativa*, Milano, Mondadori Education.
- UN (2006), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> (consultato il 15 novembre 2022).
- UN (2015), *United Nations General Assembly. 2015. Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html> (consultato il 15 ottobre 2022).
- UN (2016), *General Comment No. 4: Right to Inclusive Education*, <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html> (consultato il 15 ottobre 2022).
- Van Mieghem A., Verschuere K., Petry K. e Struyf E. (2020), *An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review*, «International Journal of Inclusive Education», vol. 24, n. 6, pp. 675-689.
- van Steen T. e Wilson C. (2020), *Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: a meta-analysis*, «Teaching and Teacher Education», vol. 95, n. 103127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Vivanet G. (2013), *Evidence Based Education: un quadro storico*, «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», vol. 13, n. 2, pp. 41-51.
- Watkins L., Ledbetter-Cho K., O'Reilly M., Barnard-Brak L. e Garcia-Grau P. (2019), *Interventions for students with autism in inclusive settings: A best-evidence synthesis and meta-analysis*, «Psychological Bulletin», vol. 145, n. 5, pp. 490-507. <https://doi.org/10.1037/bul0000190>
- Zammuner V.L. (1998), *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Bologna, Il Mulino.

Laws and regulations

- Law n. 517 of 1977, «Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico».

Law n. 18 of 2009, «Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità».

Law n. 170 of 2010, «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico».

Law n. 107 of 2015, «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti».

DLgs n. 66 of 2017, «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107».

APPENDIX A

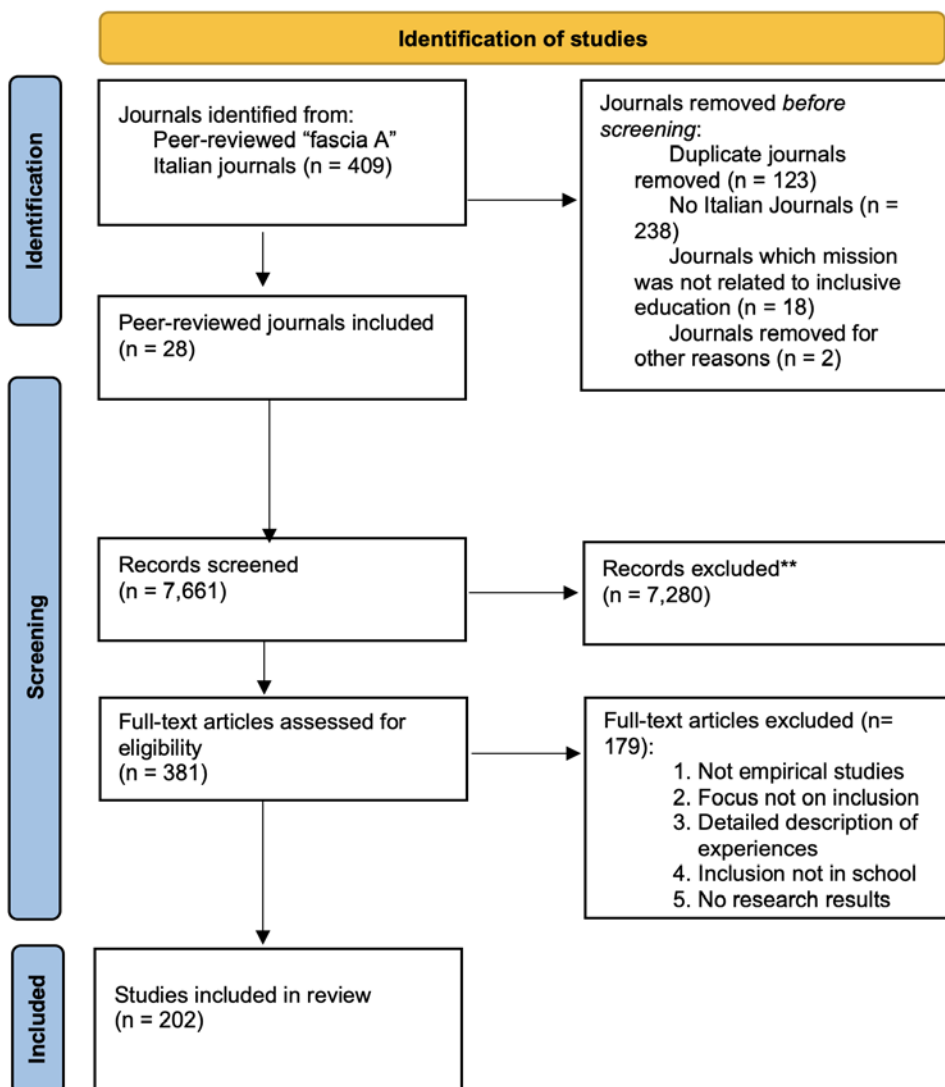
Table 1

The list of «Fascia A» Scientific Journals included in the systematic review.⁹

Scientific Journals	Time period
Annali	2009-2019
Cadmo	2009-2019
Education Sciences and Society	2009-2019
Educational reflective practices	2011-2019 (officially registered in 2010)
Educazione. Giornale di Pedagogia Critica	2012-2019 (officially registered in 2012)
Encyclopaideia	2009-2019
Fom@re	2009-2019
Formazione&Insegnamento	2009-2019
Giornale italiano dei Disturbi del Neurosviluppo	2016-2019 (officially registered in 2016)
Giornale italiano della Ricerca Educativa	2009-2019
I problemi della pedagogia	2009-2019
L'Integrazione Scolastica e Sociale	2009-2019
Italian Journal of Educational Technology	2009-2019
Italian Journal of Special Education for Inclusion	2013-2019 (officially registered in 2013)
Journal of Educational, Cultural and Psychological studies	2010-2019 (officially registered in 2010)
Metis	2012-2019 (officially registered in 2011)
Orientamenti pedagogici	2009-2019
Paideutika	2009-2019
Pedagogia e vita	2009-2019
Pedagogia oggi	2009-2019
Pedagogia più Didattica	2009-2019
Rassegna di pedagogia	2009-2019
RicercAzione	2009-2019
Ricerche di Pedagogia e Didattica	2009-2019
Ricerche Pedagogiche	2009-2019
Scuola Democratica	2009-2019 (officially registered in 2010)
Studi sulla Formazione	2009-2019
Studium Educationis	2009 (3), 2010 (3) and 2011-2019

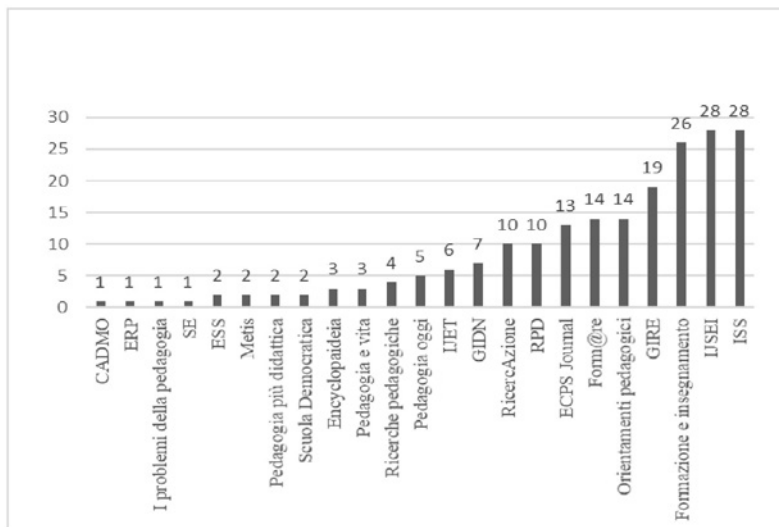
⁹ The issues 1 and 2 of «Studium Educationis» of 2009 and 2010 do not exist.

Figure 1



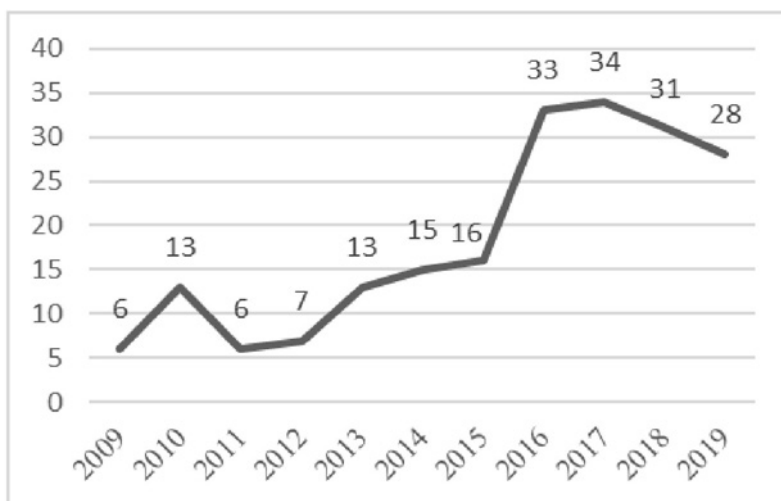
The PRISMA Statement (Page et al., 2021).

Figure 2



Publications in Italian scientific journals in special pedagogy and general pedagogy.¹⁰

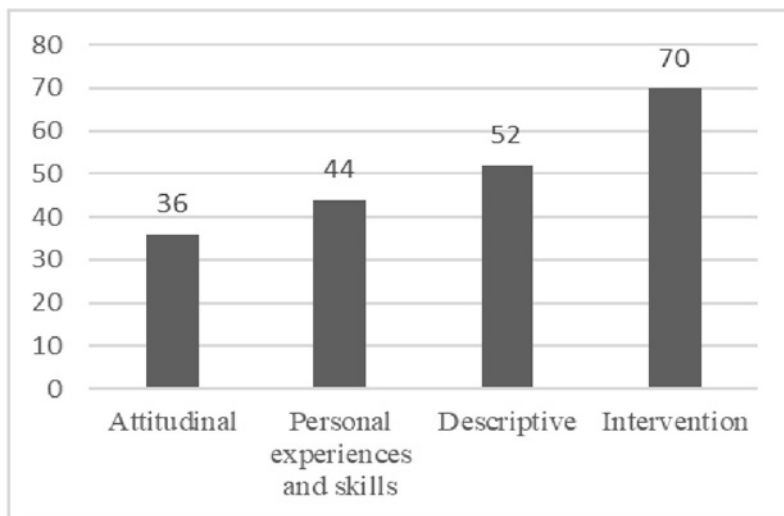
Figure 3



Years of publication (n=202).

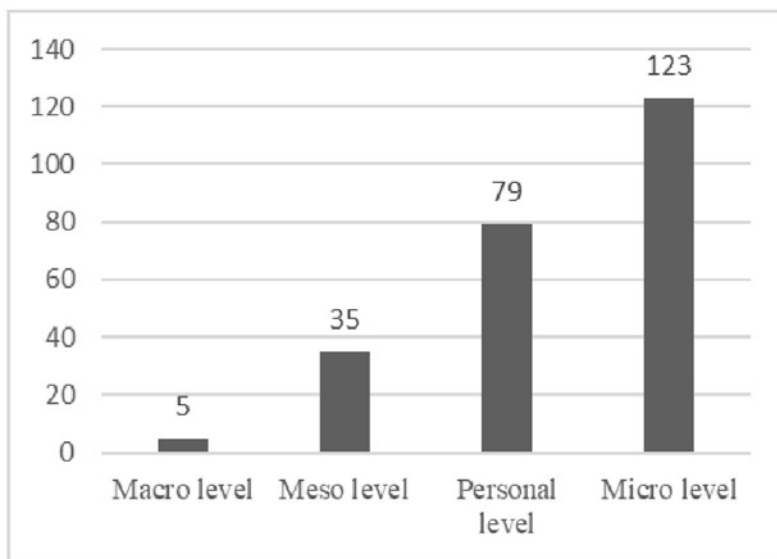
¹⁰ «Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale» (CADMO); «Educational Reflective Practices» (ERP); «Studium Educationis» (SE); «Education Sciences and Society» (ESS); «Italian Journal of Educational Technology» (IJET); «Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo» (GIDN); «Ricerche di pedagogia e didattica» (RPD); «Giornale italiano della ricerca educativa» (GIRE); «Italian Journal of Special Education for Inclusion» (IJSEI); «L'Integrazione Scolastica e Sociale» (ISS).

Figure 4



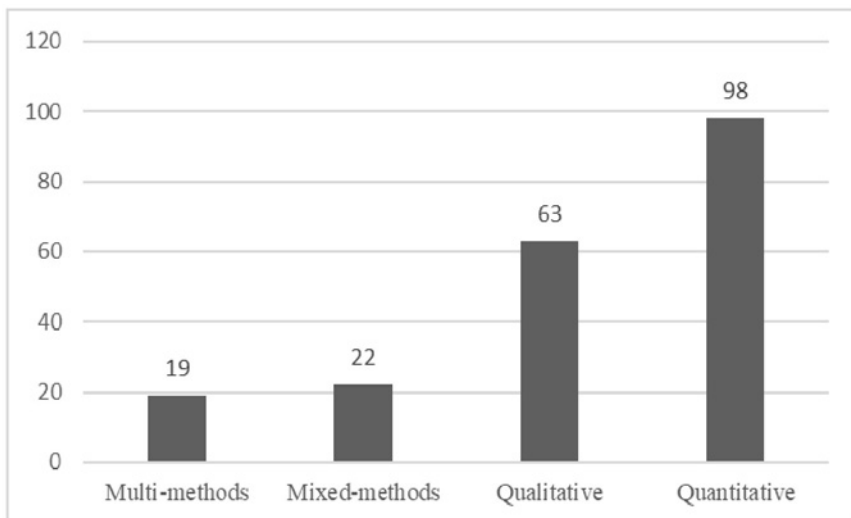
Thematic categories (n=202).

Figure 5



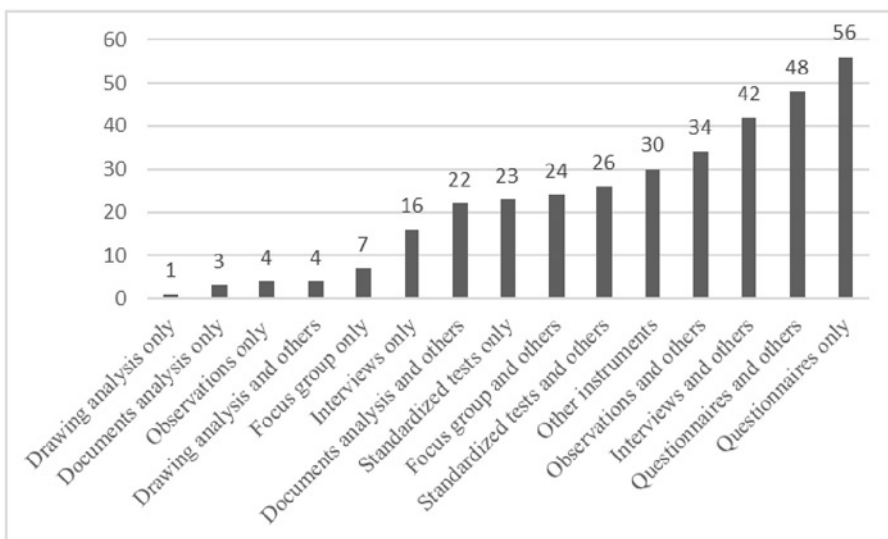
Levels of inclusion (n=242).

Figure 7



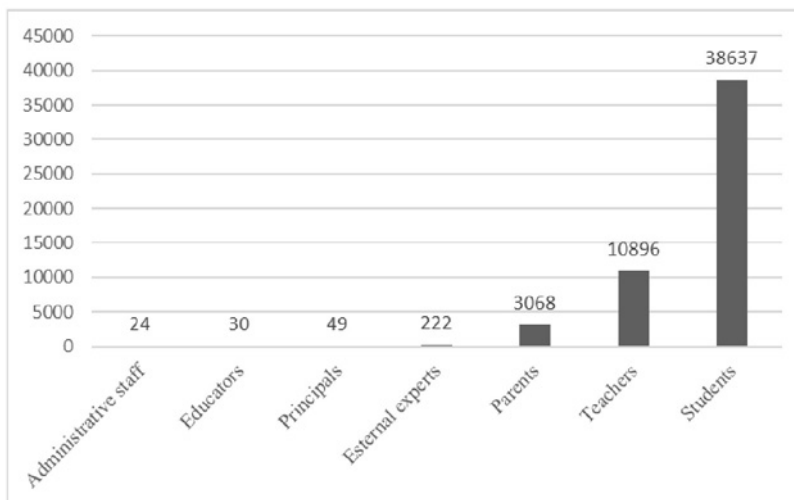
Methodological approaches (n=202).

Figure 8



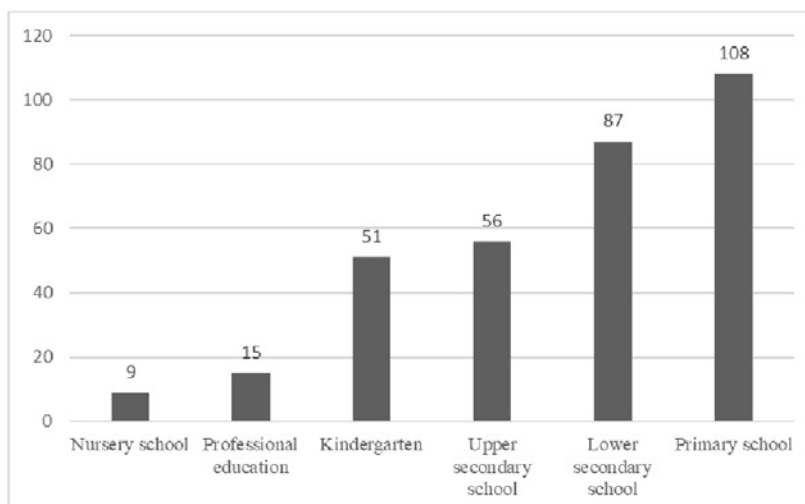
Research instruments (n=340).

Figure 9



Informants (n=52926).

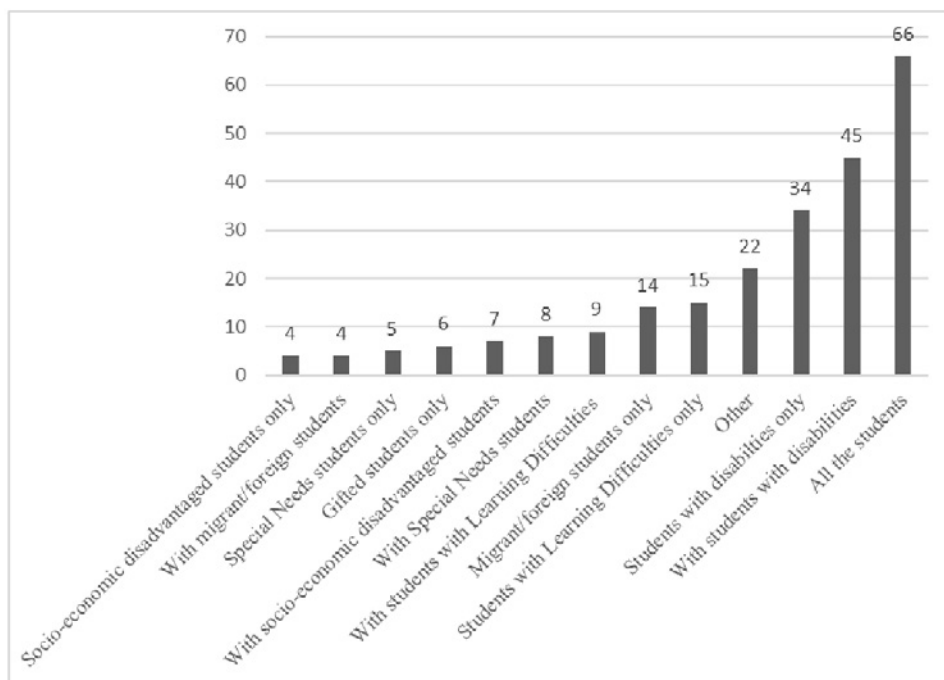
Figure 10



Educational levels¹¹ (n=342).

¹¹ In nineteen studies the educational levels were not available.

Figure 11



Target population¹² (n=295).

¹² In twenty-seven studies the target population was not available.

APPENDIX B

Papers included in the mapping review

- Agostinetto L. e Bugno L. (2017), *L'intercultura in pratica. Una ricerca sulle concezioni degli insegnanti e del loro peso in classe*, «Ricerche pedagogiche», vol. 202, pp. 33-42.
- Agrati L.A. (2019), *Strategie efficaci per l'inclusione scolastica: «realtà» della ricerca e «rappresentazione» dei docenti*, «Ricercazione», vol. 11, n. 2, pp. 57-75.
- Aiello P., Di Gennaro D.C., Girelli L. e Olley J.G. (2018), *Inclusione e atteggiamenti dei docenti verso gli studenti con disturbo dello spettro autistico: suggestioni da uno studio pilota*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 16, n. 1, pp. 177-188.
- Aiello P., Sharma U., Dimitrov D.M., Di Gennaro D.C., Pace E.M., Zollo I. e Sibilio M. (2016), *Indagine sulle percezioni del livello di efficacia dei docenti e sui loro atteggiamenti nei confronti dell'inclusione*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 15, n. 1, pp. 64-87.
- Amenta G. (2017), *L'osservazione dell'agire adattato e iperadattato degli alunni di scuola primaria*, «Orientamenti pedagogici», vol. 64, n. 4, pp. 737-765.
- Antonietti M. (2014), *Il profilo dell'insegnante specializzato nelle opinioni di insegnanti in servizio, curricolari e sul posto di sostegno, di infanzia e primaria. Uno studio italiano*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 2, pp. 155-174.
- Antonietti M. e Bertolini C. (2015), *L'incontro con i BES: una sfida cruciale nelle testimonianze di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 3, n. 1, pp. 135-150.
- Antonietti M., Bertolini C. e Veneziani A. (2017), *Inclusione e scuola dell'infanzia tra teoria e opinioni di insegnanti*, «Giornale italiano della ricerca educativa», vol. 10, n. 19, pp. 153-173.
- Aquario D., Ghedin E. e Bresciani Pocaterra M. (2017), *La sfida della collaborazione per una scuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria*, «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», vol. 17, n. 3, pp. 162-173.
- Aquario D., Ghedin E. e Urli G. (2015), *Inclusive assessment design: una ricerca in una scuola secondaria di primo grado / Inclusive assessment design: a research in a secondary school*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 3, n. 1, pp. 103-122.
- Arcangeli L., Bartolucci M. e Sannipoli M. (2016), *La percezione della qualità dei processi inclusivi da parte di docenti, dirigenti, ATA*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 15, n. 2, pp. 125-140.
- Arcangeli L., Pascolini F. e Sannipoli M. (2016), *L'apprendimento della letto-scrittura e i fattori di rischio: un progetto sulla consapevolezza degli insegnanti*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 4, n. 2, pp. 147-170.
- Baccaglioni-Frank A.E. e Bartolini Bussi M.G. (2015), *Buone pratiche didattiche per prevenire falsi positivi nelle diagnosi di discalculia: il progetto «PerContare»*, «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», vol. 15, n. 3, pp. 170-184.
- Bagnariol S. (2014), *Costruzione di un ambiente di apprendimento analogico per la disabilità intellettiva nella secondaria di secondo grado*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 12, n. 4, pp. 381-390.
- Baia D. (2011), *Artigiani di pace*, «Orientamenti pedagogici», vol. 58, n. 3, pp. 579-594.
- Bagattini D., Calzone S. e Pedani V. (2019), *Il ruolo della scuola nel contrasto alla violenza di genere e le opportunità offerte dal programma*

- operativo nazionale, «Giornale italiano della ricerca educativa», vol. 12, n. 22, pp. 11-30.
- Benigno V. e Repetto M. (2013), *Il servizio di istruzione domiciliare e l'uso delle TIC: i risultati di un'indagine nazionale*, «Italian Journal of Educational Technology», vol. 21, n. 2, pp. 93-101.
- Benigno V., Fante C., Ravicchio F. e Trentin G. (2017), *L'effetto inclusivo delle classi ibride su studenti con patologia cronica impossibilitati alla normale frequenza scolastica*, «Cadmio – Giornale italiano di Pedagogia sperimentale», vol. 25, n. 2, pp. 79-94.
- Bevilacqua A. (2019), *Prevenire l'insuccesso formativo per gli studenti con fragilità educative: il ruolo del middle management dei referenti BES*, «RicercaAzione», vol. 11, n. 1, pp. 53-72.
- Biagini M., Celi F., Duccini E., Fontana D., Pollini C., Sartori D. e Valdrighi G. (2017), *Esperienze di teacher training: il lavoro sui comportamenti esternalizzati e la cooperazione in una seconda della scuola primaria*, «Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo», vol. 2, n. 1, pp. 118-136.
- Biagioli R. (2016), *Sfide pedagogiche e integrazione scolastica dei minori stranieri non accompagnati. Una ricerca in Toscana*, «I problemi della pedagogia», vol. 2, pp. 221-248.
- Biancalana V., Lucchetti C., Scarpa S. e Nart A. (2019), *Pla Ydis: un nuovo strumento per l'individuazione precoce dei disturbi specifici di apprendimento*, «Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo», vol. 4, n. 2, pp. 61-68.
- Bianquin N., Besio S., Giraldo M. e Sacchi F. (2018), *L'alternanza scuola lavoro per gli studenti con e senza disabilità. Una prima analisi interpretativa comparativa tra lingua e contenuto dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (PTOF)*, «Giornale italiano della ricerca educativa», vol. 11, n. 21, pp. 51-72.
- Biasi V., Chiappetta Cajola L. e Bonaiuto P. (2010), *Valutare la formazione degli schemi mentali nei disturbi dell'apprendimento*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», vol. 1, n. 2, pp. 171-138.
- Bocci F. e Franceschelli F. (2014), *Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 2, n. 1, pp. 145-163.
- Bocci F., Bonavolontà G. e Nanni W. (2013), *Figli di una «creatività minore»? Che cosa pensano le persone normodotate del connubio creatività-disabilità*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», vol. 8, pp. 87-111.
- Bolognesi I. (2010), *Le famiglie immigrate e i servizi per la prima infanzia: modelli di cura e strategie educative a confronto. Bisogni, richieste e mediazioni in un'ottica interculturale*, «Ricerche di pedagogia e didattica», vol. 5, n. 1, pp. 1-21.
- Bortolotti A. e Cecilian A. (2010), *Educazione motoria e processi di socializzazione nella scuola primaria*, «Ricerche di pedagogia e didattica», vol. 5, n. 1, pp. 25-43.
- Bracci F. e Grange F. (2016), *Indagare il disagio scolastico: una ricerca situata*, «Pedagogia più didattica», vol. 2, n. 2.
- Brauzzi F., Carran M., Gabriele G. e Nonnis E. (2010), *Un'action reserach per l'intervento sulla violenza tra pari con il metodo del drum circle*, «Orientamenti pedagogici», vol. 57, n. 5, pp. 947-964.
- Brazzolotto M. (2019), *Eccellenze e studenti con plusdotazione: quali pratiche didattiche?*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 17, n. 1, pp. 91-102.
- Calaprice S. (2012), *Dal programma Education and Training 2020 (ET 2020) un benchmark da riconsiderare. La dispersione scolastica. Riflessioni teoriche e risultati di un'indagine*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 10, n. 2, pp. 111-129.
- Calvani A. e Menichetti L. (2013), *Didattica per la Special Needs Education. Un ambiente per la condivisione expertise*, «Italian Journal of Educational Technology», vol. 21, n. 2, pp. 75-82.
- Camillo E., Eianti M., Macone C., Belli F.C. e Cerquiglini A. (2017), *Un modello inclusivo per il riconoscimento precoce e la riabilitazione dei Disturbi di Apprendimento*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 5, n. 1, pp. 251-227.

- Cantoia M., Finazzi R. e Antonietti A. (2016), *Aree di competenza, intelligenza efficace e readiness*, «Orientamenti pedagogici», vol. 63, n. 2, pp. 273-287.
- Cappelletto D. e Peru A. (2018), *Progetto Mandala: un nuovo approccio ai problemi comportamentali degli alunni della scuola primaria. Evidenze da uno studio preliminare*, «Orientamenti pedagogici», vol. 65, n. 2, pp. 199-224.
- Cappuccio G. (2016), *La Metodologia dell'Activation du développement vocationnel et professionnel per un'educazione inclusiva nella scuola secondaria di primo grado*, «Giornale italiano della ricerca educativa», vol. 9, n. 17, pp. 127-141.
- Casalbore A. e Fiorucci M. (2012), *Identità e appartenenze. Una ricerca tra i giovani con cittadinanza non italiana nelle scuole superiori di secondo grado a Roma*, «Pedagogia Oggi», vol. 1, pp. 19-50.
- Cascino V. (2017), *Generazione off/on line*, «Orientamenti pedagogici», vol. 64, n. 3, pp. 557-581.
- Castellana G. e Giacomantonio A. (2018), *Buoni e cattivi lettori. Esiti della sperimentazione di un intervento didattico metacognitivo sulle strategie di lettura nella comprensione del testo scritto*, «Giornale italiano della ricerca educativa», vol. 11, n. 21, pp. 205-222.
- Cavallo A. (2009), *Giovani e prevenzione. Un'indagine sui significati soggettivi di salute e ben-essere*, «Giornale italiano della ricerca educativa», n. 2-3, pp. 27-39.
- Cavicchiolo E., Alivernini F. e Manganelli S. (2016), *Immigrants Are Like ... The Representation of Immigrants in Italy: The Metaphors Used by Students and Their Family Backgrounds*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)», vol. 1, n. 13, pp. 163-190.
- Cesarano V.P. (2019), *Le buone X prassi: uno studio esplorativo*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 7, n. 2, pp. 385-399.
- Chiappetta Cajola L. (2013), *L'applicabilità dell'ICF-CY nel nido e nella scuola dell'infanzia: uno studio teorico-esplorativo*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», vol. 8, pp. 53-85.
- Chiappetta Cajola L. e Rizzo A.L. (2014), *Gioco e disabilità: l'ICF-CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell'infanzia*, «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», vol. 14, n. 3, pp. 25-42.
- Chiappetta Cajola L. e Traversetti M. (2016), *Il metodo di studio come «prima misura compensativa» per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto per una ricerca esplorativa sulle scelte inclusive della scuola primaria e secondaria di primo grado*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», vol. 14, pp. 127-151.
- Chiappetta Cajola L. e Traversetti M. (2018), *Il metodo di studio a scuola per allievi con DSA nella prospettiva dell'ICF-CY. Dati di ricerca*, «Education, Sciences & Society», vol. 9, n. 1, pp. 22-48.
- Chiappetta Cajola L., Chiaro M. e Rizzo A.L. (2016), *Progettazione e valutazione inclusive per gli allievi con disabilità. Dati da una ricerca esplorativa*, «Giornale italiano della ricerca educativa», vol. 9, n. 16, pp. 103-126.
- Chiappetta Cajola L., Rizzo A.L. e Traversetti M. (2017), *Pratiche inclusive con la musica nella scuola secondaria di I grado: una Design Based Research*, «Giornale italiano della ricerca educativa», vol. 10 [Special issue], pp. 99-112.
- Chiappini G., Cozzani G., Bernava L., Potente C., Verna S. e De Carli F. (2015), *Un metodo didattico per sviluppare competenza nel calcolo mentale di addizioni e sottrazioni a più cifre in studenti con difficoltà o con disturbo di apprendimento*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 3, n. 1, pp. 85-101.
- Chiappini G., Cozzani G., Verna S., Bernava L., Potente C. e De Carli F. (2016), *Un metodo didattico per valutare la resistenza al trattamento nella diagnosi della discalculia*, «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», vol. 16, n. 1, pp. 37-54.
- Chiaro M. (2014), *Le tecnologie nella progettazione didattica nella prospettiva ICF-CY*, «Gior-

- nale italiano della ricerca educativa», vol. 7, n. 12, pp. 13-30.
- Chipa S. e Orlandini L. (2019), *Dall'aula al cluster didattico: l'innovazione che guarda al futuro con le radici nel passato*, «Pedagogia Oggi», vol. 17, n. 1, pp. 44-66.
- Coggi C. e Ricchiardi P. (2010), *Il potenziamento cognitivo e motivazionale dei bambini con difficoltà*, «Pedagogia e vita», vol. 68, n. 1, pp. 14-41.
- Coggi C. e Ricchiardi P. (2014), *La «school readiness» e la sua misura: uno strumento di rilevazione per la scuola dell'infanzia*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», vol. 9, pp. 283-309.
- Coggi C. e Ricchiardi P. (2015), *Educazione cognitiva in contesti scolastici a rischio. Esiti di ricerca*, «Pedagogia e vita», vol. 73, n. 1, pp. 202-220.
- Coin F. (2015), *Nuovi alunni significano una nuova scuola? Rispondono le insegnanti*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 13, n. 2, pp. 253-260.
- Coin F. (2016), *La didattica enattiva per una scuola dell'inclusione*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 14, n. 2, pp. 129-135.
- Coin F. (2018), *Dalle diversità ai talenti: la prospettiva di bambini della scuola primaria*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 16, n. 2, pp. 75-86.
- Conti A., Maggiolini S., Pollice S. e D'Alonzo L. (2019), *Il progetto di didattica inclusiva bilingue per alunni sordi dell'Istituto Barozzi di Milano: esiti di ricerca sulla condizione socio-emotiva degli allievi sordi segnanti*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 6, n. 2, pp. 294-308.
- Cottini L. (2017), *Autodeterminazione, disabilità intellettiva e autismo: uno studio in età evolutiva*, «Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo», vol. 2, n. 3, pp. 49-67.
- 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. Open Journal per la formazione in rete», vol. 16, n. 2, pp. 65-87.
- Cramerotti S. e lanes D. (2019), *Il progetto Expert-Teacher. Definizione di un syllabus di competenze, individuazione di profili del docente ed esiti della prima fase di sperimentazione*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 18, n. 2, pp. 167-183.
- Cuzzato M. e Papa L. (2016), *La lezione PAS come modello per costruire in classe un ambiente di apprendimento significativo e inclusivo*, «Orientamenti pedagogici», vol. 63, n. 3, pp. 471-480.
- d'Alonzo L., Maggiolini S. e Zanfroni E. (2013), *«Gli alunni a scuola sono sempre più difficili?» Esiti di una ricerca sulla complessità di gestione della classe nella percezione degli insegnanti*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 1, n. 2, pp. 77-89.
- Dainese R. (2012), *La didattica come pratica inclusiva. Studio di contesti tra culture e politiche educative*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 11, n. 3, pp. 288-299.
- Dainese R. (2015), *Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamenti e ri-orientamenti*, «Pedagogia Oggi», vol. 1, pp. 138-160.
- Dainese R., Argiropoulos D. e Caldin R. (2010), *Genitori migranti e figli con disabilità. Le rappresentazioni dei professionisti e le percezioni delle famiglie*, «Ricerche di pedagogia e didattica», vol. 5, n. 1, pp. 1-38.
- Dal Zovo S. e Demo H. (2017), *I fenomeni di push e pull out: il punto di vista degli insegnanti*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 5, n. 1, pp. 45-60.
- De Angelis B. (2017), *Inclusione e didattica della plusdotazione: le rappresentazioni degli educatori e degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», vol. 16, pp. 177-199.
- De Appolonia G., Rocco E. e Sarti P. (2017), *Symbols, images and technologies to support the learning of Italian language as L2*, «Italian Journal of Educational Technology», vol. 25, n. 1, pp. 80-85.

- De Leo P. (2016), *Il rischio di dispersione scolastica degli alunni appartenenti all'area dei BES e la strategia inclusiva del metodo Feuerstein. Un'esperienza nella scuola secondaria superiore*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 13, n. 1, pp. 145-152.
- De Piano A. (2018), *Studenti ipovedenti e mappe concettuali: come migliorarne l'accessibilità per migliorare l'apprendimento e l'inclusione*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 17, n. 1, pp. 76-92.
- De Stasio S., Rappazzo M.C., Rolli C., Fiorilli C. e Di Chiacchio C. (2013), *La comprensione delle emozioni e la qualità degli scambi interattivi in bambini popolari e rifiutati*, «Orientamenti pedagogici», vol. 59, n. 4, pp. 895-908.
- Demo H. (2015), *Dentro e fuori dall'aula: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Alcuni risultati di 13 studi di caso nella scuola primaria italiana*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 3, n. 1, pp. 53-70.
- Demo H. (2016), *Il ruolo dell'insegnante di sostegno: che cosa funziona davvero nella classe inclusiva? Alcuni risultati di 13 studi di caso condotti nella scuola primaria*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 15, n. 2, pp. 161-177.
- Demozzi S. (2009), *Infanzia e malattie emorragiche congenite. Il punto di vista degli insegnanti attraverso i dati di una ricerca*, «Ricerche di pedagogia e didattica», vol. 4, n. 2, pp. 1-35.
- Dettori G.F. (2009), *Il disagio scolastico nella scuola secondaria di primo grado: la parola agli studenti*, «Giornale italiano della ricerca educativa», n. 2-3, pp. 49-58.
- Dettori G.F. (2009), *La fuga degli insegnanti di sostegno verso il posto comune: una ricerca sulle storie professionali*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 8, n. 3, pp. 247-258.
- Dettori G.F. (2010), *Il metodo Feuerstein: un'opportunità di potenziamento cognitivo per gli allievi con difficoltà di apprendimento?*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 9, n. 3, pp. 272-280.
- Dettori G.F. (2017), *L'aula che i bambini vorrebbero: ridefinire il setting didattico ascoltando gli allievi della scuola primaria*, «Giornale italiano della ricerca educativa», vol. 10, n. 18, pp. 131-144.
- Dettori G.F. (2017), *La didattica per competenze: un'opportunità in più per allievi con DSA*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 16, n. 2, pp. 182-195.
- Dettori G.F. e Moscardini L. (2011), *L'utilizzo del materiale strutturato per favorire l'apprendimento logico-matematico negli allievi con lieve ritardo mentale*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 10, n. 4, pp. 407-419.
- Dettori G.F. e Pirisino G. (2017), *L'inclusione del bambino con disabilità nei servizi per la prima infanzia: l'esperienza di «melampo al nido»*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 5, n. 2, pp. 107-120.
- Dettori G.F. e Pirisino G. (2019), *Processi inclusivi nella primissima infanzia. Il punto di vista dei genitori sulla qualità dei servizi 0-3*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 18, n. 1, pp. 58-71.
- Di Martino V. (2018), *Efficacia di un intervento didattico innovativo per il potenziamento del problem solving sugli studenti di origine straniera*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 16, n. 1, pp. 205-226.
- Di Masi D. e Zanon O. (2017), *L'inclusione scolastica dei bambini Rom, Sinti e Caminanti: il «profilo inclusivo» per comprendere il clima di classe*, «Encyclopaideia», vol. 21, n. 47, pp. 65-85.
- Dileo R. e Fatigante M. (2010), *Cultura materiale in adolescenza: uno spazio di comunicazione tra adolescenti udenti e audiolesi*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 9, n. 1, pp. 70-83.
- Ellerani P. (2013), *Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del CA. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola?*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 11, n. 1, pp. 229-246.
- Emili E.A. e Friso V. (2019), *Piani Didattici Personalizzati per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento. Un'indagine esplorativa*

- sulla percezione dei genitori, «Orientamenti pedagogici», vol. 66, n. 4, pp. 771-786.
- Emili E.A. e Gaggioli C. (2017), *Ambienti digitali inclusivi*, «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», vol. 17, n. 1, pp. 49-67.
- Falcinelli F., Gaggioli C. e Capponi A. (2016), *Imparare ad imparare: stili di apprendimento e di insegnamento a confronto*, «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», vol. 16, n. 2, pp. 242-257.
- Farini F. (2010), *Educazione scolastica e pratiche di esclusione sociale: la prospettiva dei giovani migranti. Una ricerca nelle scuole superiori della Provincia di Modena*, «Ricerche di pedagogia e didattica», vol. 5, n. 2, pp. 1-23.
- Farini F. e Rossi E. (2013), *Mediare le differenze di genere e culturali tra i preadolescenti: Analisi valutativa di un intervento in classi multiculturali*, «Ricercazione», vol. 5, n. 2, pp. 249-263.
- Favella D.C. e Zappella E. (2019), *Vedere con occhi nuovi il rapporto tra scuola e famiglia in presenza di alunni con Bisogni Educativi Speciali: un'analisi esplorativa in quattro regioni italiane*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 17, n. 3, pp. 303-318.
- Favorini A.M., Bocci F. e Zucca S. (2010), *Sport e disabilità. Cosa ne pensano gli insegnanti di educazione motoria*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 9, n. 1, pp. 61-69.
- Ferrara G. (2016), *La qualità inclusiva della scuola e le competenze dell'insegnante: uno strumento di rilevazione*, «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», vol. 16, n. 3, pp. 5-19.
- Ferrara G. e Pedone F. (2018), *L'inclusione vista dagli alunni: costruzione e validazione del questionario per rilevare la qualità inclusiva della scuola*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 17, n. 4, pp. 357-374.
- Ferrari L. (2012), *Modelli didattici per l'inclusione: alcuni risultati dal progetto «Learning for all»*, «Italian Journal of Educational Technology», vol. 20, n. 3, pp. 185-190.
- Filandri M. e Parisi T. (2013), *Disuguaglianze 2.0: divari nell'uso di internet tra studenti. Uno studio tra i diplomandi di quattro province piemontesi*, «Scuola Democratica», vol. 3, pp. 817-837.
- Filosofi F. e Venuti P. (2019), *Gli atteggiamenti degli insegnanti della scuola primaria nei confronti della rappresentazione della disabilità all'interno dei libri di testo*, «Encyclopaideia», vol. 23, n. 55, pp. 81-95.
- Fiorucci A. (2017), *Audio descrizione e didattica inclusiva. Una ricerca sulla comprensione da ascolto e la capacità di immedesimazione*, «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», vol. 17, n. 2, pp. 150-163.
- Folci I., Maggiolini S., Zanfroni E. e D'Alonzo L. (2019), *La differenziazione didattica per tutti e per ciascuno: esiti di una ricerca nel territorio di Varese*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 7, n. 1, pp. 189-214.
- Friso V. (2015), *Strategie didattiche e Progetto di vita. Formazione continua per gli insegnanti*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 13, n. 1, pp. 273-281.
- Gambini P., Dellagiulia A. e Margiotta E. (2011), *L'influenza della relazione educativo-genitoriale sul fenomeno del bullismo*, «Orientamenti pedagogici», vol. 58, n. 2, pp. 255-271.
- Ghedin E. (2017), *Il valore del ben-essere educativo. Una ricerca esplorativa sulle aspirazioni al ben-essere per studenti e docenti*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 5, n. 1, pp. 89-103.
- Ghedin E. e Mazzocut S. (2017), *Universal Design for learning per una valorizzazione delle differenze: un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti*, «Giornale italiano della ricerca educativa», vol. 18, pp. 145-161.
- Ghirotto L. (2019), *Dare senso al disagio nella scuola dell'infanzia: la prospettiva delle insegnanti in una ricerca partecipata*, «Ricercazione», vol. 11, n. 1, pp. 73-92.
- Gianfagna R. (2009), *Educare «l'ineducabile» nella scuola di tutti*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 8, n. 2, pp. 157-167.
- Gigli A. (2009), *Una ricerca sulla qualità della vita scolastica di bambini e bambine affetti da malattie emorragiche congenite. Lettura critica dei dati e considerazioni pedagogiche*. Edu-

- cazione motoria e processi di socializzazione nella Scuola Primaria, «Ricerche di pedagogia e didattica», vol. 4, n. 2, pp. 1-24.
- Giovannini A. (2016), *Innovare la didattica con il Metodo Feuerstein. Un progetto di sperimentazione nella scuola primaria*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 14, n. 1, pp. 153-160.
- Girelli C. e Bevilacqua A. (2018), *Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire. Una ricerca per dar voce alle scuole trentine*, «RicercaAzione», vol. 10, n. 2, pp. 31-44.
- Giullari B. (2012), *Convertire diritti in capacità: l'esperienza della Provincia di Bologna nel contrasto alla dispersione scolastica e formativa*, «Scuola Democratica», vol. 3, pp. 46-62.
- Gomez Paloma F., Angelino F., Pastena N., Raiola G., Lipoma M. e Tafuri G. (2016), *Il corpo come mediatore didattico nell'apprendimento della letto-scrittura*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 15, n. 1, pp. 326-341.
- Goussot A. (2010), *Bambini stranieri con bisogni speciali: rappresentazione della disabilità dei figli da parte delle famiglie migranti e degli insegnanti*, «Ricerche di pedagogia e didattica», vol. 5, n. 1, pp. 1-26.
- Grieco E. (2014), *L'insegnante di sostegno nel contesto della scuola secondaria di II grado: profilo e competenze. Una ricerca sul campo*, «Educational Reflective Practices», vol. 1, pp. 64-81.
- Guardiani M. (2017), *Uno studio empirico sulle attività scolastiche di educazione alla responsabilità sociale nell'Italia centro-settentrionale*, «Orientamenti pedagogici», vol. 64, n. 1, pp. 117-142.
- Ianes D. (2016), *Far evolvere il sostegno nella didattica inclusiva è possibile (e vantaggioso): una ricerca nelle scuole trentine*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 15, n. 2, pp. 178-194.
- Ianes D. e Cattoni A. (2018), *Superare il modello dell'insegnante di sostegno*, «RicercaAzione», vol. 10, n. 2, pp. 299-313.
- Isidori M.V. e Prospero M. (2019), *Lo screening dei prerequisiti dell'apprendimento e il loro potenziamento. Un'indagine nella scuola dell'infanzia nell'ottica della didattica inclusiva*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 7, n. 1, pp. 171-185.
- Lascioli A. (2019), *Perché e come insegnare la scrittura manuale ai bambini con sindrome di Down: Indicazioni metodologiche ed esiti di una ricerca longitudinale*, «Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo», vol. 4, n. 1, pp. 89-104.
- Lodi D., Seghi G., Barbieri M. e Lovecchio N. (2018), *Difficoltà di apprendimento: il ruolo dell'attività motoria finalizzata*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 16, n. 2, pp. 335-344.
- Longo L. (2015), *Orientamento e inclusione: uno studio di caso nelle scuole secondarie palermitane di primo grado*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», vol. 15, pp. 143-167.
- Lotti A. (2017), *L'innovazione educativa a scuola: fattori facilitanti e barriere*, «Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», vol. 7, n. 2, pp. 578-599.
- Lovecchio N., La Torre A e Della Vedova N. (2018), *Dallo spazio vissuto allo spazio del foglio: l'attività motoria come compensatore dei DSA*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 16, n. 1, pp. 305-315.
- Malaguti E. (2016), *Educatori, insegnanti e giovani. Il ruolo della scuola e dei gruppi educativi pomeridiani nella promozione di processi di resilienza e di inclusione*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 15, n. 1, pp. 11-24.
- Malusà G. (2014), *Condividere per costruire. Processi efficaci di apprendimento cooperativo in contesti multiculturali della scuola primaria*, «Encyclopaedia», vol. 18, n. 38, pp. 92-112.
- Mangiaracina E., Cuccu L. e Dore A.M. (2011), *Apprendimento cooperativo e integrazione scolastica in terza primaria*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 10, n. 4, pp. 374-391.
- Mangione G.F. e Maffei F. (2013), *Didattica e gifted children*, «Giornale italiano della ricerca educativa», vol. 6, n. 11, pp. 140-156.

- Marchisio C.M. e Curto N. (2013), *Un progetto per l'apprendimento della matematica nella scuola primaria per bambini con sindrome di Down: Fenix Didò*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», vol. 7, pp. 63-83.
- Marcuccio M. (2016), *Rapporti di Autovalutazione delle scuole emiliano-romagnole e analisi delle reti testuali*, «Ricerche di pedagogia e didattica», vol. 11, n. 3, pp. 47-65.
- Marini M., Livi S., Di Filippo G., Melchiori F.M., D'Arda C. e Benvenuto G. (2019), *Aspetti individuali, interpersonali e sociali del bullismo etnico: studio su un campione nazionale di studenti della scuola secondaria di primo grado*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», vol. 20, pp. 102-120.
- Maslovaric G., Fontana D. e Celi F. (2017), *Esperienze di teacher training: autonomia e grafia in un bambino di prima classe della scuola primaria*, «Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo», vol. 2, n. 2, pp. 44-65.
- Matteucci M.C., Chiesa R. e Albanesi C. (2017), *Progettare un servizio di psicologia scolastica a partire dai bisogni della scuola: un progetto partecipato in un Istituto Comprensivo*, «Ricercazione», vol. 9, n. 2, pp. 109-122.
- Maver D.Z. (2019), *I benefici e le sfide dell'inclusione dal punto di vista degli insegnanti di diversi Paesi europei*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 18, n. 2, pp. 121-129.
- Melchiori R. e Melchiori F.M. (2016), *Fenomenologia del bullismo: uno studio di caso. Formazione continua per gli insegnanti*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 14, n. 2, pp. 153-169.
- Migliorati M., Echazarreta R.R., Isidori E. e Maulini C. (2014), *Gli stereotipi etnico-sportivi negli studenti italiani: un'indagine nelle scuole secondarie della Provincia di Roma*, «Giornale italiano della ricerca educativa», vol. 12, pp. 85-98.
- Montalbetti K. e Rapetti E. (2016), *La valutazione fra scuola e territorio*, «Orientamenti pedagogici», vol. 63, n. 1, pp. 121-136.
- Montanari M. (2019), *Un bilancio critico sull'inclusione degli alunni con «bisogni educativi speciali» in Italia*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 7, n. 2, pp. 351-367.
- Montesano P., Peluso Cassese F. e Tafuri D. (2016), *Analisi di una proposta inclusiva per soggetti BES attraverso la pratica sportiva di squadra*, «Giornale italiano della ricerca educativa», vol. 9, n. 17, pp. 183-190.
- Morganti A. e Signorelli A. (2016), *Insegnanti alle prese con programmi educativi evidence-based: l'esperienza italiana del Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®)*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 4, n. 2, pp. 123-138.
- Munaro C., Cervellin I., Mauri E. e Fedeli D. (2018), *Includere alunni con difficoltà di autoregolazione comportamentale: Strategie e strumenti per l'individuazione e l'intervento precoce*, «Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo», vol. 3, n. 3, pp. 20-47.
- Murdaca A.M. e Nuzzaci A. (2014), *Abitudini e atteggiamenti degli studenti «con basso rendimento»: una ricerca osservativa sulle abilità di studio*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 12, n. 3, pp. 135-152.
- Murdaca A.M., Morganti A. e Oliva P. (2017), *Minori stranieri tra resilienza e adattamento scolastico*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 5, n. 1, pp. 105-117.
- Murdaca A.M., Oliva P. e Nuzzaci A. (2014), *Fattori individuali e contestuali del burnout: una ricerca descrittiva sugli insegnanti curricolari e di sostegno*, «Giornale italiano della ricerca educativa», vol. 12, pp. 99-120.
- Murdaca A.M., Oliva P. e Panarello P. (2016), *L'insegnante inclusivo: fattori individuali, percezione della disabilità e strategie didattiche*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 14, n. 3, pp. 277-286.
- Nardò F. (2013), *Il potenziamento della lingua scritta in bambini stranieri: una ricerca*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 1, n. 2, pp. 91-106.

- Nepi R. (2017), *Le lingue al nido e alla scuola dell'infanzia*, «Pedagogia più didattica», vol. 3, n. 1.
- Occhietti K. (2018), *La pedagogia della mediazione alla scuola dell'infanzia: due tipologie di interventi psicoeducativi*, «Ricerche pedagogiche», vol. 52, n. 208-209, pp. 172-205.
- Oddone F. e Firpo E. (2015), Gli ostacoli all'innovazione didattica e l'attuale profilo professionale docente. *Italian Journal of Educational Technology*, 23(2), 112-120.
- Oliva P. e Murdaca A.M. (2017), *Competenza emotiva, strategie di coping e atteggiamenti inclusivi nella relazione insegnante/alunno ipovedente*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 5, n. 2, pp. 43-51.
- Olivieri D. (2018), *Un'indagine sulle opinioni di educatori e insegnanti nei confronti degli studenti plusdotati*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 16, n. 3, pp. 291-313.
- Olla V., Fedeli D. e Vio C. (2019), *Il trattamento psicoeducativo secondo il modello a due vie per l'intervento nel disturbo di Attenzione / Iperattività*, «Giornale Italiano dei Disturbi del Neurosviluppo», vol. 4, n. 1, pp. 69-88.
- Papa L., Cuzzato M. e Clama L. (2014), *La mediazione efficace: una sperimentazione in classe sulla Pedagogia della Mediazione e il Programma di Arricchimento Strumentale (PAS) di R. Feuerstein*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 12, n. 4, pp. 329-349.
- Pasqualotto L. e Ghirotto L. (2019), *L'implementazione dell'ICF nella scuola con il DLgs n. 66/2017: una ricerca fra gli insegnanti*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 18, n. 2, pp. 184-198.
- Pennazio V. (2015), *Disabilità, gioco e robotica nella scuola dell'infanzia*, «Italian Journal of Educational Technology», vol. 23, n. 3, pp. 155-163.
- Perla L. e Semerano C. (2015), *Learning Disabilities e didattica del «potenziamento»: un percorso di valutazione di un training inclusivo*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 3, n. 2, pp. 109-129.
- Pescarmona I. (2018), *Rispondere alle diversità nell'educazione per la prima infanzia. Sfide e scelte professionali per la prima infanzia. Sfide e scelte professionali*, «Pedagogia oggi», vol. 16, n. 2, pp. 245-260.
- Piccinini M., Verzelletti C. e Santinello M. (2012), *Progetto «MentorLink»: un sostegno per la crescita di individui e comunità*, «Orientamenti pedagogici», vol. 59, n. 1, pp. 149-163.
- Pileri A. e Friso V. (2019), *Disabilità e migrazione: quali intrecci d'inclusione nella scuola primaria?*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 18, n. 1, pp. 72-94.
- Pinnelli S. e De Nitto M.L. (2018), *Entropia e classi difficili. Analisi in Componenti Principali delle variabili che minano la qualità della vita scolastica in classi con alunni con ADHD*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 17, n. 3, pp. 248-264.
- Pisanu F. e Tarabelli S. (2012), *Scuole nelle reti: un'indagine esplorativa su struttura e funzionamento delle reti territoriali di scuole*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 10, n. 1, pp. 171-185.
- Pugnaghi A. (2016), *Valutare la relazione educativa nella scuola dell'infanzia*, «Orientamenti pedagogici», vol. 63, n. 1, pp. 11-41.
- Refrigeri L. e Palladino F. (2019), *L'autovalutazione del grado di inclusione: un percorso di applicazione dell'Index*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 17, n. 3, pp. 363-378.
- Ricchiardi P. e Torre E.M. (2014), *Progetti di tutoring per contrastare l'insuccesso scolastico e favorire la motivazione ad apprendere nella scuola secondaria*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 13, n. 3, pp. 285-306.
- Rizzo A.L. (2016), *L'expertise dell'insegnante di sostegno per l'inclusione scolastica: pratiche didattiche e dati di ricerca*, «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», vol. 16, n. 2, pp. 100-120.
- Robasto D. (2014), *La Pedagogia di genere con insegnanti e adolescenti. Analisi di ruoli e stereotipi di genere in un percorso di Ricerca-*

- Formazione nei CFP della Lombardia*, «Pedagogia e vita», vol. 72, pp. 236-253.
- Rosati N. (2019), *Nido e processi inclusivi. Un'indagine esplorativa sull'uso di uno strumento di autovalutazione della qualità dell'inclusione al nido*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 7, n. 2, pp. 400-415.
- Rossini V., Pizzolorusso F., Neglia L. e Caramia S. (2018), *Educare a convivere. Una ricerca empirica nella scuola secondaria di primo grado*, «Ricerche pedagogiche», vol. 52, n. 208-209, pp. 325-344.
- Rossini V., Zappatore T. e Loiacono F. (2015), *Pratiche inclusive e cooperative learning: una ricerca-azione in una scuola di Bari*, «Studium Educationis», vol. 16, n. 2, pp. 43-55.
- Salis F. (2017), *L'apprendimento della lettura e scrittura nella prospettiva inclusiva della continuità verticale. Sindrome di Down, uno studio di caso in classe*, «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», vol. 17, n. 2, pp. 166-177.
- Salmaso I. (2017), *Un'indagine empirica sul territorio della provincia di Livorno: gli insegnanti specializzati per le attività di sostegno della scuola primaria*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 5, n. 1, pp. 119-131.
- Sandri P. e Marcarini M. (2019), *Inclusione e ambienti di apprendimento innovativi*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 7, n. 2, pp. 95-109.
- Santelli Beccegato L., Cassano A., Cinquepalmi A., Ferro R., Fornasari A., Positò L. e Tomazi A.M. (2014), *Cultura digitale: un viaggio insieme ai bambini rom*, «Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», vol. 4, n. 2, pp. 195-207.
- Sartori R., Ceschi A., Costantini A., Passaia G. e Vargas Sáenz M.E. (2016), *Dispersione scolastica e prospettive di carriera*, «Ricercazione», vol. 8, n. 2, pp. 125-141.
- Savia G. (2018), *Universal Design for Learning nel contesto italiano. Esiti di una ricerca sul territorio*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 4, n. 1, pp. 101-118.
- Schiavone S. (2016), *Resilienza e motivazione: un percorso per la formazione dei docenti di scuola primaria*, «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», vol. 16, n. 2, pp. 290-304.
- Scierri I.D.M., Bartolucci M. e Batini F. (2018), *Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado*, «Ricerche di pedagogia e didattica», vol. 13, n. 1, pp. 1-28.
- Scierri I.D.M., Toti G. e Trapani G. (2019), *Didattica attiva e orientamento narrativo: Un approccio integrato per favorire autostima, autoefficacia e resilienza*, «Ricerche di pedagogia e didattica», vol. 14, n. 1, pp. 193-220.
- Sidoti E., Palma S. e Marrali L. (2018), *Inclusive didactics and assistive technologies: the experience of a group of special needs teachers*, «Education Sciences & Society-Open Access», vol. 9, n. 1, pp. 122-134.
- Signorelli A. (2017), *Inclusione scolastica ed educazione socio emotiva: risultati di una ricerca europea*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 5, n. 2, pp. 53-69.
- Sorrentino C. (2017), *Un'esplorazione della giftedness. Dati preliminari e criticità nell'utilizzo delle Renzulli Rating Scales in scuole della Provincia di Lecce*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 16, n. 1, pp. 80-87.
- Stanzione I. e Rubat du Mérac E. (2018), *Adattamento dell'Educational Context Perception Questionnaire II per la scuola secondaria di primo grado*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», vol. 17, pp. 97-111.
- Stillo L. (2018), *Quale insegnante per la scuola di oggi? Linee di ricerca in una prospettiva interculturale*, «Ricerche pedagogiche», vol. 52, n. 208-209, pp. 293-321.
- Torre E. e Marchisio C.M. (2011), *Formare i ragazzi a rischio di esclusione scolastica e sociale*, «L'integrazione Scolastica e Sociale», vol. 10, n. 5, pp. 488-497.
- Traversetti M. (2017), *I fattori ambientali del contesto scolastico che ostacolano l'acquisizione del metodo di studio da parte degli allievi con DSA. Una ricerca esplorativa*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scien-

- ze dell'educazione e della formazione», vol. 15, n. 2, pp. 427-433.
- Traversetti M. (2018), *Strategie di insegnamento e metodo di studio: dati di ricerca sugli allievi con DSA*, «Giornale italiano della ricerca educativa», vol. 21, pp. 241-260.
- Valenti A., Rattà S. e Palumbo G. (2015), *Le conoscenze degli insegnanti sui Disturbi specifici dell'Apprendimento*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale», vol. 14, n. 3, pp. 304-318.
- Vannini I. (2010), *Un percorso di ricerca nella Formazione Professionale bolognese. Alcuni risultati di apprendimento degli studenti nell'area dei Linguaggi*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», vol. 8, pp. 438-456.
- Veneroso C., Benso F., Di Somma A., Soria M., Arici M. e Ardu E. (2018), *Favorire gli apprendimenti nella scuola primaria con l'utilizzo di tecniche di attivazione del sistema attentivo-esecutivo*, «RicercaAzione», vol. 10, n. 2, pp. 135-148.
- Ventura M. (2011), «*Dimostrare di farcela*». *Quali sono i profili di studenti che non abbandonano gli studi nel biennio della scuola secondaria di II grado*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 9, n. 3, pp. 247-254.
- Venuti P., Cainelli S., Coco C., Bentenuto A., Rigo P. e Arici M. (2018), *L'accompagnamento formativo dei consigli di classe per l'inclusione degli alunni con disturbi dello spettro autistico*, «RicercaAzione», vol. 10, n. 2, pp. 315-337.
- Videsott G., Della Rosa P.A. e Franceschini R. (2015), *Il multilinguismo e i meccanismi attentivi dei bambini provenienti da un contesto migratorio*, «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», vol. 15, n. 3, pp. 185-196.
- Vitale G. (2016), *Agency e successo formativo: il re-engagement dei giovani drop-out nei percorsi di formazione professionale*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 14, n. 2, pp. 321-332.
- Vitale G. (2017), *Processi generativi nel recupero del drop out scolastico: un caso nella formazione professionale iniziale*, «Formazione & insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione», vol. 15, n. 2, pp. 353-365.
- Zambelli F. e Facco C. (2010), *Il secchione: rappresentazioni di studenti. Uno studio esplorativo*, «Giornale italiano della ricerca educativa», vol. 4, pp. 115-126.
- Zanazzi S. (2018), *I docenti inclusivi tra teoria e pratica*, «Giornale italiano della ricerca educativa», vol. 21, pp. 261-274.
- Zaniello G. (2013), *Didattica e differenze di genere in alunni di 8-12 anni*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies», vol. 7, pp. 85-114.
- Zappaterra T. e De Luca E.R. (2018), *Lettura e scrittura inclusive tra scuola dell'infanzia e primaria. Il ruolo della trasparenza ortografica e della didattica metafonologica*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale», vol. 17, n. 1, pp. 35-43.
- Zappella E. (2018), *Qualità della vita e orientamento professionale per le persone con disabilità intellettiva: uno studio di caso in Lombardia*, «Form@re. Open Journal per la formazione in rete», vol. 18, n. 3, pp. 207-219.
- Zinant L. e Zoletto D. (2018), *Quale pedagogia nelle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Prospettive da una ricerca con gli insegnanti*, «Pedagogia Oggi», vol. 16, n. 2, pp. 171-186.
- Zollo I. (2019), «*Affermare valori inclusivi*» *la prospettiva del Nuovo Index per l'inclusione*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 7, n. 2, pp. 322-339.