

## Ambienti di apprendimento, inclusione e benessere

### Il quadro teorico di ricerca

Gli spazi educativi, come tutti gli ambienti, parlano un linguaggio silenzioso (Hall, 1959) ma potente; sono dispositivi che agiscono sulle persone influenzandole (Foucault, 1975). Hanno una dimensione nascosta (Hall, 1966) da decifrare, sono “luoghi di vita” in cui si instaurano relazioni educative e relazioni esistenziali (sociali-amicali) (Iori, 1996). Esse si realizzano in un “contesto” (Bateson, 1977) che occorre analizzare, per comprendere quali interazioni garantiscano a ogni studente di sentirsi soggetto agente che fornisce un proprio contributo alla comunità di appartenenza, di sentirsi incluso e in situazione di benessere.

Uno spazio fisico non è un mero contenitore vuoto da riempire (Moles, Rohmer, 1985), ma può essere considerato un testo (Bateson, 1972), una trama di un racconto costituito dalle interazioni simboliche di coloro che lo vivono, condividendo o meno i significati e le rappresentazioni, è un luogo esistenziale, uno spazio in cui si costruiscono la propria identità e le proprie esperienze (Franceschini, Piaggese, 2000).

Lo stesso Dewey considera l'ambiente fisico come «l'insieme delle condizioni che promuovono o impediscono, stimolano o inibiscono, le attività caratteristiche di un essere umano» (1974, pp. 14-15). Da questo punto di vista gli spazi scolastici non possono essere identificati solo come luoghi in cui si pratica l'insegnamento, ma come luoghi di formazione globale in cui è necessario che l'agire formativo assuma una direzione di senso fondamentale quale quella di offrire «esperienze relazionali capaci di nutrire un sentire positivo verso la vita» (Mortari, 2006, p. 107).

Un ambiente di apprendimento è una fusione tra il setting e le pratiche che accadono all'interno e questi due aspetti non possono essere separati, ma devono essere considerati entrambi (Imms, 2016). La complessa modalità di uso e di abitazione dello spazio è stata esplorata da Bachelard (1994), Foucault (1984) e da altri autori ed è efficacemente sintetizzata nell'osservazione di Moore (2012), secondo cui: “... we make it, it makes us” (p. 70).

Lo spazio assume importanza come parte integrante di un sistema di valori nell'agire educativo che, oltre a iscriversi in un apparato teorico di riferimento, si esplica in sede didattica (Gennari, 1988). Il modo in cui è effettivamente occupato lo spazio e come influenza le pratiche didattiche e le interazioni dovrebbe essere valutato per comprenderne la qualità (Imms, 2016, p. 25).

Le scuole, come luoghi fisici di apprendimento, sono spesso progettate e costruite in base all'idea di un insegnamento fondato sulla trasmissione delle conoscenze e sulla valutazione della loro avvenuta o meno acquisizione da parte dell'allievo, chiamato a esercitare le abilità cognitive individualmente. Per promuovere il successo formativo di tutti e garantire una scuola equa sembra tuttavia necessario basarsi su una “architettura educatrice” (Rogers, 1947, p.3) e superare il modello trasmissivo del sapere, che pone al centro del processo l'insegnante, a favore di un modello costruttivista, proprio di una scuola antropocentrica, che vede lo studente come protagonista attivo e artefice del proprio apprendimento all'interno di una comunità di apprendimento che supporta l'interazione e la conoscenza condivisa, in cui ognuno si sente appartenente e corresponsabile (Pavone, 2014; Sandri, 2014; Caldin, 2016; D'Alonzo, 2017; Cottini, 2018).

L'approccio centrato sullo studente nella costruzione fisica dell'ambiente di apprendimento è ben conosciuto nei setting di educazione speciale, ma è stato scarsamente applicato negli ambienti di apprendimento comuni (Laurinkari, Tarvainen, 2013). Un ambiente centrato sullo studente è costruito in base alle esigenze e ai punti di forza di quest'ultimo, con attenzione agli aspetti visivi, acustici, alla disposizione dei mobili, alla quantità di stimoli forniti, ecc. tutti elementi che hanno un impatto sulle funzioni esecutive e sul processo di inclusione.

L'attenzione, la cura per la personalizzazione dei percorsi formativi di ognuno sono a fondamento di una cultura dell'inclusione che non si basa sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della partecipazione di tutte le persone alla vita sociale e sull'assumere le differenze e le diversità tra le persone come risorsa per la comunità. Una partecipazione che deve essere promossa e garantita da una pratica educativa e didattica intenzionalmente, eticamente, orientata al rispetto dell'altro, considerato nella sua unica, originale specificità, prestando costante attenzione alle eventuali situazioni di difficoltà, di disagio, di marginalità per trasformarle in occasione di riflessione, di apprendimento, di problem solving condiviso al fine di individuare il più possibile soluzioni costruttive, volte a una positiva progettualità esistenziale. Ciò significa che bisogna superare logiche omologanti, soprattutto riconsiderando le modalità organizzative, i percorsi curricolari, gli spazi e il tempo-scuola per garantire opportunità formative adeguate alle potenzialità di ogni allievo.

Una istituzione formativa che pone al centro la persona, l'allievo, ha bisogno di disporre di strumenti professionali che consentano di tradurre i valori e i principi affermati in pratiche didattiche volte a sviluppare l'aspetto relazionale e di condivisione dell'apprendimento (Vygot'skij, 1987) all'interno di un ambiente rassicurante e favorevole, dove ogni giorno ci si impegna a tessere un contesto costituito da interazioni caratterizzate da un'emotività positiva e dall'assunzione di responsabilità da parte di ognuno per garantire la promozione degli apprendimenti cognitivi, emotivi e relazionali di tutti. Si tratta di porsi in un'ottica di ricerca/azione per trovare il più possibile una soluzione condivisa ad ogni problema educativo che si presenti (Hoz, 2005).

Il contesto scolastico rappresenta un mediatore fondamentale per promuovere il benessere, che non viene interpretato unicamente come uno stato di assenza di malattia, ma come «un termine generale che racchiude tutto l'universo dei domini della vita umana, inclusi aspetti fisici, mentali e sociali, che costituiscono quella che può essere chiamata una 'buona vita'» (OMS, 2007).

Francescato, Putton e Cudini (2016) identificano il benessere a scuola come la capacità da parte di insegnanti e di alunni di saper integrare le capacità cognitive con la sfera emotiva, dando particolare importanza alla consapevolezza dei propri sentimenti ed emozioni, al saperli esprimere e controllare. Le ricerche di Goleman (1994) evidenziano una specifica intelligenza deputata alla gestione delle emozioni che i docenti dovrebbero considerare per promuovere relazioni empatiche e un apprendimento consapevole. Secondo Contini (1999) le emozioni costituirebbero il fulcro di una "progettazione esistenziale" dove gli aspetti emotivo e razionale sono in relazione dialettica, senza ridursi né sovrapporsi. Esse si individuano in sentimenti proprio quando il soggetto, grazie alla componente razionale, ne prende consapevolezza (Damasio, 2003).

Creare un ambiente inclusivo, dove ci si senta bene, comporta allora sostenere tutti gli allievi a rielaborare razionalmente le esperienze, anche conflittuali e ad apportare contributi positivi alla comunità. L'inclusione è allo stesso tempo un risultato e un precursore del benessere (Andresen e Siim 2004; Morganti, 2012). Esiste una relazione reciproca tra i due fattori: l'esperienza di partecipare costruttivamente, ognuno rispetto alle proprie potenzialità, alla comunità di apprendimento produce un potenziamento della fiducia in sé e dell'autostima, che a sua volta si traduce in una partecipazione più attiva in ogni ambito di vita (Kellett, 2010).

Lo spazio educativo è sempre uno spazio entro il quale si sviluppa una relazione e una «trasformazione esistenziale in ordine a un progetto educativo» (Iori, 1996, p. XVII). La relazione "si spazializza" esprimendosi nei rapporti di vicinanza e lontananza vissuti nello spazio fisico dell'aula e della scuola. La percezione di vivere all'interno di un contesto "bello" o "brutto", "inclusivo" o "emarginante" è allora strettamente legata alla percezione della qualità delle interazioni sociali nel loro svolgersi (Manghi, 1996).

Il benessere individuale non è un aspetto legato esclusivamente alle caratteristiche soggettive, ma è influenzato dal contesto sociale di appartenenza, all'interno del quale le dimensioni di integrazione/inclusione, il senso di appartenenza e di interdipendenza giocano un ruolo importante (Keyes, 1998).

Ogni spazio educativo dovrebbe essere progettato per incoraggiare il “benessere” (OMS, 2002) di tutti gli studenti e quindi con un’attenzione particolare alle caratteristiche degli allievi con deficit grave, affinché anche loro possano essere messi in condizione di apprendimento con i propri compagni, evitando l’isolamento nelle cosiddette “aule di sostegno”, luoghi di possibile stigmatizzazione ed esclusione (Demo, 2015). Risulta necessario riflettere rispetto alle motivazioni psico-pedagogiche e didattiche che sostengono la realizzazione di queste aule, analizzando la loro funzione da un punto di vista prossemico, per comprendere i significati impliciti, nascosti che esse comunicano (Hall, 1968) e trovare soluzioni adeguate, nelle nuove e vecchie scuole, per permettere ai docenti di avvalersi della possibilità di predisporre, organizzare, arredare in modo flessibile gli spazi a seconda degli stili di apprendimento, dei punti di forza di ogni allievo e per promuoverne la responsabilità, la partecipazione e l’autonomia. Una soluzione potrebbe essere quella individuata da alcune tra le scuole italiane più innovative che prevede di allestire un angolo all’interno dell’aula o un ambiente in comunicazione con l’aula stessa, una “quiet zone”, a cui tutti possono accedere in modo regolamentato e responsabile per svolgere attività individualmente, in coppia o in piccolo o grande gruppo.

La “Quiet Area” dà la possibilità di sviluppare una didattica flessibile indirizzata alla personalizzazione e alla costruzione di una comunità educante all’interno di uno “spazio potenziale” (Winnicott 1974) in cui ognuno degli studenti, con le proprie diverse caratteristiche, nella propria identità originale, si relaziona con gli altri nei termini di «noi».

#### La ricerca

La ricerca si avvarrà, oltre che di dati quantitativi, di un approccio ermeneutico qualitativo con intenti idiografici; si utilizzeranno dunque metodi misti e diversi strumenti quali: questionari, interviste, focus group.

#### Gli obiettivi

L’indagine è volta a:

- rilevare la percezione di benessere degli studenti, dai 9 ai 16 anni, di alcune scuole italiane e danesi, con particolare attenzione a coloro che presentano bisogni educativi speciali;
- fornire alle scuole i dati rilevati, per quelle italiane da inserire nelle RAV degli istituti;
- rilevare la percezione dei docenti rispetto a quale organizzazione degli spazi scolastici sia da loro preferita per promuovere il successo scolastico/formativo e la integrazione/inclusione degli allievi;
- individuare, insieme agli insegnanti e agli studenti, proposte efficaci per promuovere il benessere e l’inclusione;
- indirizzare le politiche in merito alla progettazione degli spazi scolastici e allo sviluppo professionale degli insegnanti.

#### Campione

Parteciperanno alla ricerca:

- 3 scuole italiane del centro-nord d’Italia e 3 danesi, che si autodefiniscono “innovative”, rispettivamente presenti all’interno dell’elenco dell’Indire o indicate dal Ministero dell’Educazione Danese;

- 3 scuole del centro-nord d'Italia e 3 danesi, a impianto tradizionale, scelte casualmente tra coloro che sono disponibili a partecipare alla ricerca, informate attraverso gli Uffici scolastici Regionali.

Gli studenti coinvolti saranno coloro che sono afferenti alle classi dal 4° anno di scuola primaria al primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, di età dai 9 ai 15 anni.

## **Gli strumenti**

Si somministreranno, attraverso la piattaforma di Ateneo:

- agli studenti:
  - italiani, il questionario sul benessere elaborato dal Ministero dell'Educazione della Danimarca<sup>1</sup>, tradotto in italiano e validato;
  - danesi, il questionario è somministrato annualmente dal Ministero dell'Educazione della Danimarca.
  - italiani e danesi, il questionario specifico per studenti dell'OECD School User Survey Learning Environments, elaborato da Alastair Blyth e Julie Velissaratou, nelle rispettive lingue madri.
- ai dirigenti e agli insegnanti italiani e danesi:
  - il questionario sulla percezione degli spazi elaborato da Wesley Imms dell'Università di Melbourne, tradotto in italiano e validato. Questo questionario sarà integrato da domande specifiche rispetto all'inclusività degli spazi nelle aule tradizionali italiane.
  - i questionari, uno specifico per i dirigenti e uno specifico per gli insegnanti, dell'OECD School User Survey Learning Environments, elaborato da Alastair Blyth e Julie Velissaratou, nelle rispettive lingue madri.

## **Il questionario sul benessere**

Il questionario elaborato dal Ministero dell'Educazione danese indaga il livello di benessere, valutato soggettivamente e autonomamente dagli allievi frequentanti le classi dal quarto al nono grado della scuola danese, corrispondenti, nella scuola italiana, alle classi quarte e quinte della scuola primaria, alle tre classi della scuola secondaria di primo grado e alle classi del biennio della scuola secondaria di secondo grado.

Esso è costituito da un elenco strutturato di domande a risposta chiusa che verte sulla percezione riguardo alla qualità delle relazioni prossimali e alle proprie modalità di interazione sociale, facendo riferimento al sostegno sociale percepito (in particolare al sostegno da parte degli insegnanti), al senso di appartenenza alla scuola e alla soddisfazione per le relazioni amicali, tutti aspetti considerati predittori del benessere psicologico e della qualità della vita, che sembra influenzino

---

<sup>1</sup> In Danimarca, il Ministero dell'Educazione finanzia un'indagine annuale sul benessere degli studenti, a cui partecipano le scuole su base volontaria. Si ringrazia il Ministero dell'Educazione Danese per averci concesso l'autorizzazione alla traduzione del questionario e in particolare il dipartimento 'Styrelsen for It og Læring (STIL). Si ringrazia inoltre la dott.ssa Lene Jensby Lange per aver tradotto dal danese all'inglese il questionario, sulla cui base è stata effettuata la traduzione in italiano.

positivamente anche il rendimento scolastico (Vieno et al., 2007). Più precisamente, il livello di benessere è indagato secondo quattro indicatori:

1. il “Benessere sociale” – rilevato tramite 10 domande che riguardano la percezione degli studenti rispetto al loro sentirsi felici, sicuri e appartenenti alla scuola e alla classe;
2. il “Benessere scolastico” – rilevato tramite 8 domande che riguardano la percezione degli studenti rispetto alle proprie abilità scolastiche, alle capacità di concentrazione e di problem solving;
3. il “Sostegno fornito da parte degli insegnanti e l’influenza dell’allievo sulla didattica” – rilevato tramite 7 domande che riguardano la percezione degli studenti rispetto alla loro motivazione allo studio, al loro sentirsi partecipi e al sostegno fornito loro dagli insegnanti durante le attività didattiche;
4. il “Contesto tranquillo e ordinato” rilevato tramite 4 domande che riguardano la percezione di come viene gestita la classe e curata la scuola.

Gli indicatori forniscono un buon punto di partenza per identificare su quali particolari aree di benessere potrebbe essere necessario lavorare.

Un indicatore è calcolato come segue:

- per ogni studente viene calcolata una media delle risposte alle domande dell'indicatore. La media va da 1 a 5, dove 1 rappresenta il minimo benessere possibile e 5 rappresenta il miglior benessere possibile;
- successivamente, la media di tutti gli alunni è classificata in quattro intervalli: 1,0-2,0 (minimo benessere possibile); 2,1-3,0; 3,1-4,0; 4,1-5,0 (miglior benessere possibile). La risposta di uno studente è inclusa nell'indicatore solo se lo studente ha risposto ad almeno alla metà delle domande dell'indicatore.

A queste 29 domande, ne sono state aggiunte 11, che non possono essere raggruppate in indicatori, ma che riguardano sempre lo stato di benessere, e altre 9 relative all’ambiente fisico ed estetico indirizzate a rilevare la percezione degli studenti in merito al rumore, alla temperatura, all’illuminazione delle aule, alla qualità dell’aria, ecc. In totale, dunque, le domande sono 49<sup>2</sup>.

## **Il questionario sugli spazi scolastici**

Per approfondire maggiormente la ricerca si proporrà ai docenti delle scuole coinvolte di rispondere alle domande del questionario “Innovative Learning Environments and Teacher Change (ILETC)” dell’Australian Research Council in collaborazione con l’Università di Melbourne<sup>3</sup>. Lo scopo è quello di rilevare le prospettive e le riflessioni degli insegnanti nella transizione verso uno spazio di apprendimento innovativo, in modo da indirizzare le politiche in merito alla progettazione degli spazi scolastici e allo sviluppo professionale degli insegnanti.

Il questionario è composto da una premessa che richiede informazioni sulla professionalità degli intervistati e sulla scuola di appartenenza. Le parti successive riguardano:

1. le tipologie di spazi di apprendimento;
2. il tempo in cui si è insegnato in ciascuno dei precedenti spazi;

---

<sup>2</sup> Le domande sono state individuate dal Centro danese per l'ambiente educativo per rilevare l'esperienza degli alunni riguardo al loro coinvolgimento nelle attività, nell'arredo e nel decoro dei locali scolastici, nonché al clima interno. Insieme alle 40 domande del sondaggio sul benessere, le 9 domande supplementari costituiscono una mappatura completa che viene utilizzata da ogni scuola danese per la valutazione dell'ambiente didattico. Sul sito: [https://melbourneuni.au1.qualtrics.com/jfe/form/SV\\_cMEMbaoZKJfO8AJ](https://melbourneuni.au1.qualtrics.com/jfe/form/SV_cMEMbaoZKJfO8AJ), ultima visita 04.07.19.

3. l'impatto dei diversi spazi di apprendimento sull'insegnamento;
4. l'adattamento agli spazi di insegnamento;
5. lo spazio didattico preferito;
6. il passaggio compiuto dagli insegnanti ad utilizzare la didattica negli spazi innovativi, sia in termini di riflessioni personali circa l'utilità del passaggio, sia in termini di eventuale aiuto che occorre sia a loro fornito o che è stato dato.

Nell'ultima sezione vengono richiesti dei commenti attraverso delle domande aperte.

Per quanto riguarda specificatamente la transizione da una didattica tradizionale a una didattica innovativa e inclusiva nelle aule tradizionali, sono state aggiunte ulteriori domande relative a valutare l'inclusività dell'organizzazione degli spazi.

### I questionari dell'OECD

I questionari<sup>3</sup> sono articolati in modo diverso a seconda che siano indirizzati ai dirigenti, agli insegnanti o agli studenti, ma riguardano in generale l'uso degli spazi di apprendimento, della tecnologia, il benessere personale e la sicurezza emotiva e fisica.

Il questionario specifico per i dirigenti è distinto in 4 sezioni ed è composto da 18 domande; quello per i docenti da 9 sezioni e da 39 domande; quello per gli studenti da 7 sezioni e da 29 domande.

I risultati possono essere utilizzati per migliorare o rinnovare le strutture educative, in quanto forniscono informazioni su come gli ambienti fisici di apprendimento possono influenzare le pratiche didattiche e il benessere degli studenti. Essi contribuiscono anche al monitoraggio dell'attuazione dell'obiettivo di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 (4.1.) sulla qualità dell'ambiente di apprendimento fisico nelle scuole.

Sulla base dei dati rilevati attraverso i questionari, che saranno debitamente restituiti a ogni scuola, si effettueranno sia interviste e focus group con dirigenti, insegnanti e studenti sia osservazioni in classe finalizzati a individuare prassi didattiche ritenute efficaci per promuovere il benessere, l'inclusione e il successo formativo di ogni studente, con attenzione particolare a coloro che presentano bisogni educativi speciali, anche durante l'eventuale didattica a distanza.

### Bibliografia

- Andresen, J., Siim, B. (Eds.) (2004). *The Politics of Inclusion and Empowerment: Gender, Class and Citizenship*. Gordonsville (US): Palgrave.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine. Trad. it. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bolognesi I. (2008), Identità e integrazione dei minori di origine straniera. Il punto di vista della pedagogia interculturale., *RICERCHE DI PEDAGOGIA E DIDATTICA*, 3, pp. 1 – 13.
- Caldin, R. (2016). *Disabilità, inclusione e formazione degli insegnanti*. In P. C. Rivoltella, E. Felisatti, R. D., Di Nubila, A. M. Notti e U. Margiotta (a cura di), *Saperi pedagogici e pratiche formative. Traiettorie tecnologiche e didattiche dell'innovazione. Saggi in onore di Luciano Galliani*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Caldin, R. (a cura di) (2012), *Alunni con disabilità, figli di migranti. Approcci culturali, questioni educative, prospettive inclusive*. Liguori. Napoli.
- Contini M.G. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. La Nuova Italia, Firenze.

---

<sup>3</sup> L'Associazione Docenti e Dirigenti Italiani (ADI) ha curato la traduzione del testo originario inglese *OECD (2018), OECD School User Survey: Improving Learning Spaces Together*, <http://www.oecd.org/education/OECD-School-User-Survey-2018.pdf>; il testo è scaricabile dal sito [https://adiscuola.it/assets/uploads/2019/06/indagineOCSE\\_v.5.pdf](https://adiscuola.it/assets/uploads/2019/06/indagineOCSE_v.5.pdf)

- Cottini, L. (2017). *Didattica Speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Gardolo (Tn): Erickson.
- Damasio A. (2003). *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*. Adelphi. Milano. Ed. or. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. Harcourt: Houghton Mifflin.
- 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", *Journal of Special Education for Inclusion*, III (1), 53.
- Dewey, J. (1974), *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia Editrice. Trad. It.: (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillian Company.
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi. Ed. or.: *Surveiller e punir. Naissance de la prison*, Editions Gallimard, Paris 1975.
- Francescato D., Putton A., Cudini S. (2016). *Star bene insieme a scuola. strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla scuola media inferiore*. Roma: Carocci.
- Franceschini, G., Piaggese, B. (2000). *La progettazione degli spazi nella scuola dell'infanzia. Un percorso di studio e di ricerca-azione*. Milano: Franco Angeli.
- Gennari, M. (1988). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Armando: Roma.
- Goleman, D. (1994). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Book. Trad it. (1996). *Intelligenza Emotiva*. Rizzoli: Milano
- Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park (Ca): Sage.
- Hall, E. (1959). *Silent language*. Garden City (N.Y.). Doubleday & Company Inc.; trad. it. (1969). *Il linguaggio silenzioso*. Bompiani: Milano.
- Hall, E. (1966). *The hidden dimension*. Garden City (N.Y.), Doubleday & Company Inc.; trad. it. (1988). *La dimensione nascosta*. Bompiani, Milano
- Hoz, V.G. (2005). *L'educazione personalizzata*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Imms, W. (2016). *New Generation Learning Environments*. In Imms W., Cleveland, B., Fisher, K. (Eds) (2016). *Evaluating Learning Environments: Snapshots of Emerging Issues, Methods and Knowledge*. Rotterdam: Sense Publishers
- Iori V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Kellett, M. (2010). Small shoes, big steps! Empowering children as active researchers. *American Journal of Community Psychology*. June.
- Keyes, C.L.M. (1998). Social well being. *Social Psychology Quarterly*. 61, 2, 121-140.
- Laurinkari, J., Tarvainen, M. (eds) (2013). *The Systems of Inclusion. Perspectives to Disability and the Construction of Inclusion*. Vol. XXV, Europäischen Hochschulverlag GmbH & Co, KG, Bremen
- Manghi, S. (1996). *Modi ecologici di pensare l'apprendimento*. In R. Conserva. *La stupidità non è necessaria. Gregory Bateson, la natura e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Mertens, D.M. (2010). Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative. *Qualitative and Mixed Methods*, Sage, Washington D. C.
- Moles, A., Rohmer, E. (1985). *Labirinti del vissuto. Tipologia dello spazio e immagine della comunicazione*. Venezia: Marsilio: Venezia.
- Moore, R. (2012). *Why we build*. London: Picador.
- Morganti, A. (2012). *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*. Carocci. Roma.
- Mortari, L. (2006). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori Editore.
- Mortari, L. (2012). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci. Roma.
- OMS (2007). *ICF-Y. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti*. Gardolo (Tn): Erickson.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori. Milano.
- Rogers, E.N. (1947). Architettura educatrice. In *Domus – La casa dell'uomo*, n. 220, giugno 1947
- Sandri, P., Marcarini, M. (2019). *Ambienti di apprendimento, inclusione e benessere: dati di ricerca*, in V. Gherardi (a cura di). *Spazi ed Educazione*. Roma: Aracne editore.
- Sandri, P. & Marcarini, MG. (2019). Inclusione e ambienti di apprendimento innovativi, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno VI, n. 2, pp. 95-109.
- Sandri, P. & Marcarini, MG. (2019). *The teachers and students perceptions about inclusion through innovative learning environments*. In Imms, W. & Mahat, M. (Eds.). *What are teachers doing (well) when transitioning from traditional classrooms to innovative learning environments?* (pp. 181-188). Proceedings of international symposia for graduate and early career researchers in Australasia, Europe and North America. - ISBN: 9780734055057.

[https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/227598/Transitions2018Book\\_PrePress\\_Final\\_web.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/227598/Transitions2018Book_PrePress_Final_web.pdf?sequence=6&isAllowed=y)

- Sandri, P. (2019). *Radici e prospettive per attuare processi inclusivi: un'introduzione*. In P. Sandri (a cura di). *Rigenerare le radici per fondare i processi inclusivi. Dalla legge 517/77 alle prospettive attuali*. Milano: FrancoAngeli.
- Sandri, P. (2014). Integration and Inclusion in Italy: Forward a "Special" Pedagogy for Inclusion. *ALTER - European Journal of Disability Research*. vol.8/2,92-104.
- Vieno A., Santinello M., Perkins D.D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: an integrative model. *American Journal of Community Psychology*. Volume 39, Issue1-2, March 2007, pp. 177-190.
- Vygotskij, L. S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Winnicott, D.W. (1974). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.

### Piano di attività\*

Data	Attività	Scadenza	Riscontro
Fine agosto 2020	Invio comunicazione richiesta partecipazione alla ricerca da parte delle scuole all'Ufficio Scolastico Regionale e al Ministero dell'Educazione Danese	15 settembre 2020	Individuazione scuole partecipanti alla ricerca
15 settembre 2020	Contatti diretti, in presenza, con i dirigenti e il collegio docenti delle scuole	30 settembre 2020	Accertamento disponibilità scuole a collaborare, presentazione della ricerca e accordi per pianificarla
15 settembre 2020	Implementazione questionari sulla piattaforma di Ateneo	30 settembre 2020	Creazione di link univoci per ogni scuola
1 ottobre 2020	Invio dei link dei tre questionari a ogni scuola	30 ottobre 2020	Chiusura della rilevazione su piattaforma
1 novembre 2020	Elaborazione dati	23 dicembre 2020	Stesura report di restituzione a ogni scuola
7 Gennaio 2021	Contatti con le scuole	30 gennaio 21	Focus group con insegnanti e studenti con restituzione dati
1 Febbraio 2021	Elaborazione dati raccolti	28 febbraio 21	Elaborazione report
1 Marzo 2021	Contatti con le scuole	31 Maggio 2021	Osservazione su campo
1 Giugno 2021	Elaborazione dati raccolti	31 luglio 2021	Report finale e restituzione alle scuole

\*La calendarizzazione delle attività risente della situazione di emergenza dovuta al Covid ed è soggetta a possibili variazioni.