

REPORT

Processi inclusivi a scuola

Risultati dell'indagine sulle scuole della rete In-Aut School

Ottobre 2025

Lo strumento di ricerca

La *Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi*¹ rappresenta uno strumento innovativo e scientificamente validato per l'analisi della qualità dell'inclusione scolastica all'interno dei contesti educativi italiani. La sua costruzione si è basata su una revisione critica e adattativa dell'*Index for Inclusion*², tenendo conto delle specificità organizzative e normative del sistema scolastico italiano e dell'esperienza accumulata in decenni di integrazione scolastica. Lo strumento nasce all'interno del progetto europeo EBE-EUSMOSI (Evidence Based Education – European Strategic Model for School Inclusion), ed è stato sviluppato con l'intento di offrire a scuole, dirigenti, docenti e ricercatori un supporto operativo per la valutazione e l'autoriflessione critica sui processi inclusivi, combinando istanze di autovalutazione e indicatori oggettivi rilevabili a livello istituzionale³.

La versione definitiva della scala è articolata in tre dimensioni principali: Dimensione A - Organizzazione inclusiva, Dimensione B - Didattica inclusiva, e Dimensione C - Indicatori oggettivi della qualità inclusiva, per un totale di 55 item). Le prime due dimensioni (ognuna composta da 20 item) sono strutturate secondo una scala Likert a quattro livelli, da 1 (situazione molto critica) a 4 (situazione eccellente), e sono progettate come strumenti di autovalutazione da parte rispettivamente del team docente dell'istituto (dimensione A) e del consiglio di classe (dimensione B). La terza dimensione, composta da 15 item, prevede invece la raccolta di dati oggettivi riguardanti aspetti strutturali, organizzativi e quantitativi, come il numero di progetti inclusivi presenti nel PTOF, la gestione degli spazi scolastici in presenza di alunni con bisogni educativi speciali, la partecipazione alle attività formative, la frequenza alle attività extrascolastiche degli alunni con disabilità e il coinvolgimento delle famiglie e degli enti territoriali⁴.

¹ Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., & Zoletto, D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16(2), 65–87. <https://doi.org/10.13128/formare-18512>

² Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). CSIE; Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.

³ Zanon, F., & Zoletto, D. (2018). Ricontestualizzare il dono nella formazione degli insegnanti. Spunti a partire da comunità di pratica e peer teaching. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 8(1), 68–78.

⁴ Zanon, F., Pascoletti, S., & Zinant, L. (2019). Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi: analisi degli item e possibili proposte di intervento. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18(2), 130–138.

Coordinatore

UNIVERSITÀ CATTOLICA del Sacro Cuore
CeDisMa
Centro studi e ricerche
sulla Disabilità e Marginalità



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore

Partners



Gianni Rodari
Istituto Comprensivo • Seregno

Ente finanziatore



Le tre dimensioni coprono in modo integrato gli ambiti fondamentali dell'inclusione: la cultura e l'organizzazione scolastica, le pratiche didattiche in classe e le evidenze rilevabili a livello di sistema. L'impianto teorico e operativo della scala riflette il principio dell'inclusione come responsabilità condivisa, superando la logica individualistica e medicalizzata del bisogno educativo e promuovendo un approccio sistemico e trasformativo⁵. Essa consente di individuare punti di forza e criticità, formulare piani di miglioramento, attivare processi di rendicontazione interna e dialogo tra attori scolastici, famiglie e territorio.

La validazione psicometrica dello strumento ha seguito un iter rigoroso. In una prima fase qualitativa, la struttura iniziale è stata sottoposta a revisione tramite focus group con insegnanti e dirigenti scolastici in diverse regioni italiane (Friuli Venezia Giulia, Umbria, Calabria), al fine di migliorarne la chiarezza, la rilevanza degli item e la leggibilità linguistica. In seguito, è stato condotto uno studio pilota quantitativo su un campione di 794 compilazioni. L'analisi fattoriale esplorativa (PCA) ha evidenziato la presenza di due fattori principali: "Organizzazione inclusiva" e "Didattica inclusiva", spiegando congiuntamente il 36% della varianza totale. L'alfa di Cronbach calcolata per le due dimensioni ha restituito valori molto elevati ($> 0,90$), indicando un'elevata coerenza interna degli item. Inoltre, sono stati identificati 15 indicatori oggettivi, selezionati per la loro capacità di fornire misurazioni indipendenti dalla percezione soggettiva degli operatori scolastici⁶.

Dal punto di vista applicativo, la scala è utilizzabile in diverse fasi del ciclo scolastico: nella diagnosi iniziale dei contesti, nella progettazione di interventi formativi e organizzativi, nel monitoraggio dei progressi e nella rendicontazione dell'inclusione come dimensione trasversale della qualità scolastica. È uno strumento che si presta sia ad un utilizzo interno alla scuola, per l'autovalutazione e la formazione continua del personale, sia alla ricerca accademica e istituzionale⁷. Infatti, la sua struttura modulare e l'orientamento evidence-based la rendono utile anche per confronti longitudinali e trasversali tra scuole o reti territoriali. I dati raccolti possono essere incrociati con altri strumenti di valutazione del benessere scolastico, della partecipazione, del burnout o della qualità relazionale, arricchendo così l'analisi pedagogica del contesto educativo⁸.

Il campione di ricerca

Il campione della ricerca In-Aut School risulta composto da 564 docenti che hanno compilato il questionario in forma volontaria. Tuttavia, in linea con i principi etici sanciti dalle Linee guida europee per l'integrità nella ricerca⁹ e con quanto previsto dal Regolamento Generale sulla Protezione dei

⁵ Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.

⁶ Zanon, F., & Zoletto, D. (2018). *Op. Cit.*; Zanon, F., Pascoletti, S., & Zinant, L. (2019). *Op. cit.*; Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Op. Cit.*

⁷ Zanon, F., & Zoletto, D. (2018). *Op. Cit.*

⁸ Zanon, F., Pascoletti, S., & Zinant, L. (2019). *Op. cit.*

⁹ ALLEA (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity*. All European Academies. <https://allea.org/code-of-conduct/>

Dati (GDPR – UE 2016/679)¹⁰, sono state escluse dall'analisi le risposte di 4 partecipanti che non hanno espresso il consenso informato al trattamento dei dati personali. Di conseguenza, il campione utile ai fini dell'analisi è costituito da 560 casi validi. L'adozione di tale criterio di selezione garantisce il rispetto del principio di responsabilità e trasparenza nella gestione dei dati sensibili, rafforzando la validità etica e metodologica dell'intera indagine¹¹.

Inoltre, nell'ambito della presente ricerca, si è scelto di non indicare esplicitamente il nome degli istituti scolastici coinvolti, ma di sostituirli con diciture neutre e codificate (es. *Istituto N.1*, *Istituto N.2*, ecc.). Questa decisione risponde a precise esigenze metodologiche ed etiche, in linea con le già citate linee guida internazionali per la conduzione della ricerca educativa.

Come si evince dalla tabella sottostante, la partecipazione dei docenti presenta una forte variabilità tra gli istituti, con tassi di risposta che spaziano da un minimo dell'8,72% a un massimo del 73,37% (Tab. 1).

Istituto scolastico	Partecipanti	Docenti totali	Percentuale delle risposte
ISTITUTO 1	22	128	17%
ISTITUTO 2	124	169	73%
ISTITUTO 3	111	180	62%
ISTITUTO 4	38	103	37%
ISTITUTO 5	17	195	9%
ISTITUTO 6	100	142	70%
ISTITUTO 7	15	40	37%
ISTITUTO 8	8	70	11%
ISTITUTO 9	76	155	49%
ISTITUTO 10	53	158	34%

Tabella 1: partecipazione alla ricerca.

La percentuale media di partecipazione alla ricerca, calcolata sull'intero campione delle 10 scuole, è pari al 39,98%. Questo valore riflette una partecipazione moderata, utile per l'analisi ma che evidenzia anche margini di miglioramento nel coinvolgimento del personale docente durante il follow up che verrà attuato a gennaio 2027.

Inoltre, ai fini della presente ricerca, l'andamento della partecipazione sarà oggetto esso stesso di indagine quantitativa e qualitativa per comprendere meglio le barriere e i facilitatori della cultura dell'inclusione a sostegno di alunni con autismo e dell'autovalutazione da parte dei docenti nelle scuole coinvolte.

¹⁰ Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea. (2016). *Regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali (GDPR)*. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32016R0679>

¹¹ Trincherò, R. (2021). *Metodologia della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

I dati raccolti risultano sufficientemente robusti da permettere analisi trasversali, ma sarà opportuno adottare accorgimenti statistici per evitare che gli istituti con alta partecipazione influenzino in modo sproporzionato le linee operative pedagogiche che guideranno l'attività dei ricercatori sul campo in ciascuna scuola.

Al fine di delineare il profilo dei partecipanti alla ricerca e di interpretare in modo più consapevole i dati raccolti, si è proceduto all'analisi delle informazioni anagrafiche fornite dai docenti coinvolti. Tra queste, il *ruolo professionale* rappresenta una variabile centrale. La distribuzione dei ruoli professionali dichiarati dai partecipanti è la seguente (fig.1):

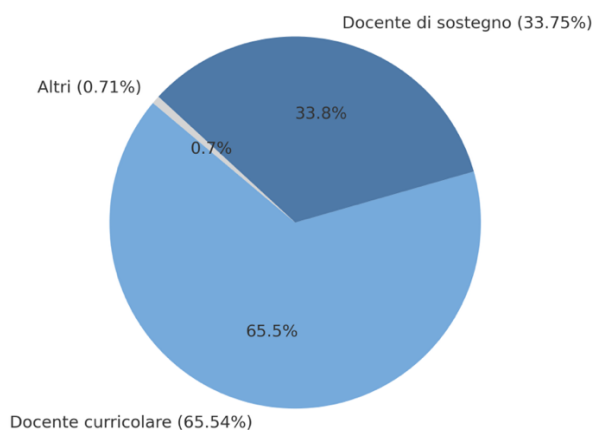


Fig. 1: Ruolo professionale

La netta maggioranza è costituita da docenti curricolari, pari a circa due terzi del campione (65.5%), seguiti dai docenti di sostegno che rappresentano poco più di un terzo (33.8%). Il numero residuale di coloro che dichiarano di ricoprire altri ruoli, come entrambi i ruoli ($n = 3$) o di essere dirigente scolastico ($n = 1$) rappresenta meno dell'1% complessivo, e pertanto sarà considerato statisticamente marginale per le analisi inferenziali successive.

La rilevazione dell'*ordine di scuola* in cui ciascun docente insegna consente di comprendere come la percezione e l'attuazione dei processi inclusivi si articolino nei diversi segmenti del sistema scolastico italiano. La variabile, di tipo categoriale, è stata proposta con quattro opzioni: scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di I grado e secondaria di II grado.

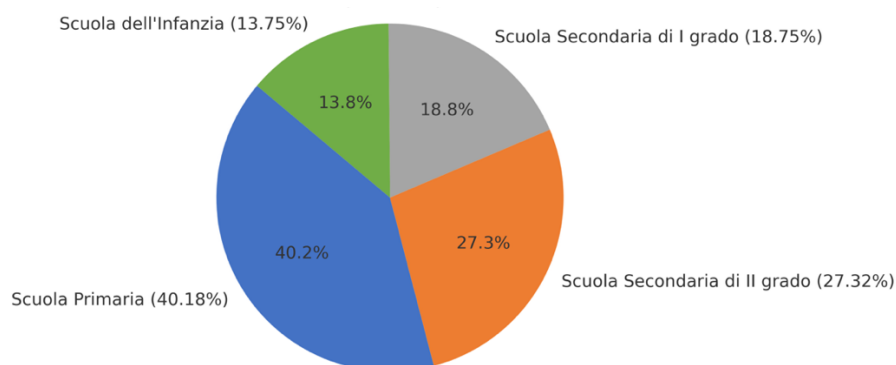


Figura 2: Ordine di scuola di afferenza

La scuola primaria emerge come il segmento con la maggiore rappresentanza nel campione, coinvolgendo oltre il 40% dei partecipanti; segue la scuola secondaria di secondo grado, con il 27,32%. La distribuzione osservata consente di esplorare la qualità dei processi inclusivi lungo il continuum educativo 3–18 anni, offrendo spunti comparativi tra i livelli scolastici. Tuttavia, la sottorappresentazione di alcuni ordini di scuola richiede cautela nell'estendere conclusioni generalizzabili a questi segmenti.

Per meglio comprendere il profilo dei docenti coinvolti nella ricerca, sono stati analizzati i dati relativi all'*anzianità lavorativa complessiva* e agli *anni di servizio nello stesso istituto*.

L'analisi dell'anzianità lavorativa del campione restituisce una fotografia articolata dell'esperienza professionale dei docenti coinvolti nella ricerca. La fascia più rappresentata è quella dei docenti con 1–5 anni di esperienza, pari al 23,39% del totale (n = 131), seguita da coloro con 6–10 anni (20,36%, n = 114) e da quelli con più di 25 anni di servizio (26,79%, n = 150). In posizione intermedia si collocano le fasce 11–15 anni (8,21%), 16–20 anni (11,61%) e 21–25 anni (9,64%).

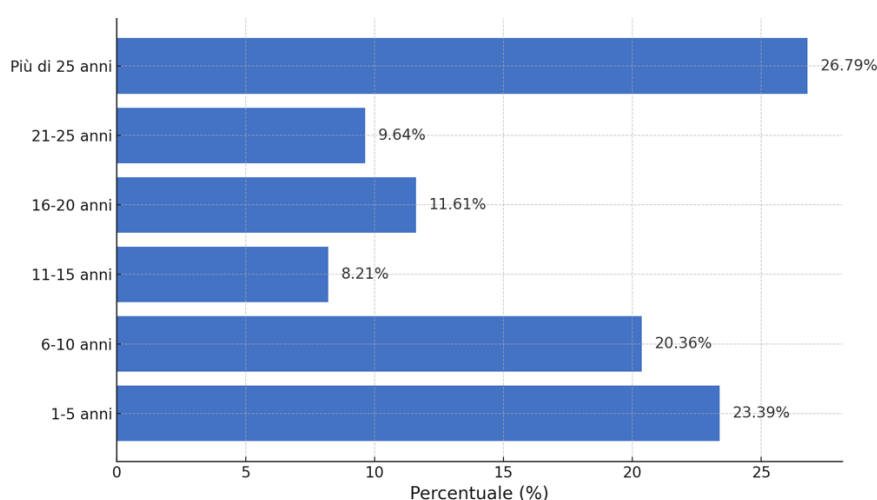


Fig. 3: Anni di esperienza lavorativa

Questa distribuzione evidenzia un campione fortemente eterogeneo per background professionale, ma anche la presenza significativa di docenti in fase iniziale o intermedia di carriera (oltre il 43% ha meno di 10 anni di servizio).

Nelle fasce di minore anzianità (1–5 anni), i docenti di sostegno superano numericamente i curricolari (50,3% vs 48,6%). Questo dato è coerente con l'ipotesi che molte assegnazioni sul sostegno avvengano in fase iniziale di carriera, spesso per supplenze o immissioni in ruolo su posti disponibili.

Al crescere dell'anzianità, i docenti curricolari diventano sempre più prevalenti (fino a oltre l'85% tra i docenti con più di 11 anni di servizio).

La metà dei partecipanti (50%) dichiara di lavorare da meno di 5 anni nell'attuale scuola (fig. 4).

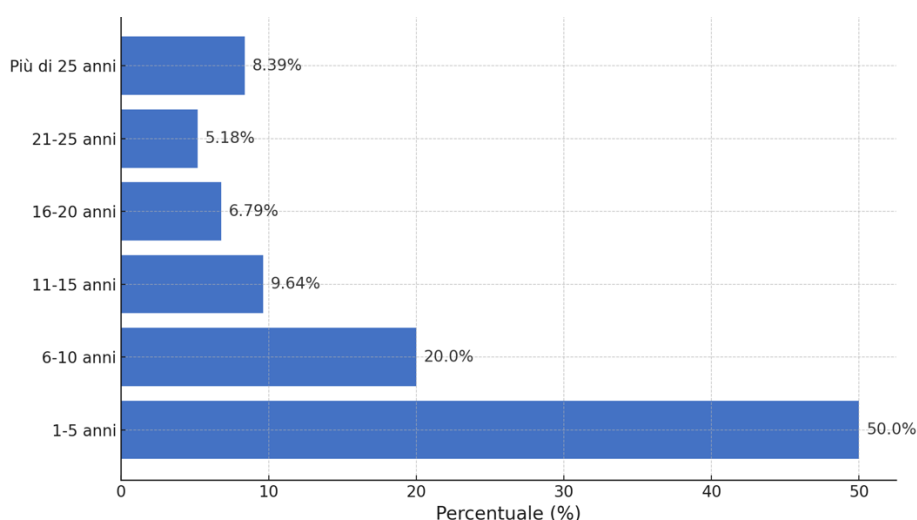


Fig. 4: Anni di servizio nello stesso istituto

Considerando gli anni di servizio nello stesso istituto, si conferma che i docenti di sostegno sono più rappresentati tra chi lavora da meno tempo nella stessa scuola: più del 50% di quelli con meno di 5 anni di permanenza sono su posto di sostegno.

Viceversa, i docenti curricolari aumentano nettamente man mano che cresce l'anzianità nello stesso istituto (fino all'86% dopo 20+ anni).

Infine, dai dati emerge che i docenti più esperti (oltre 15 anni) sono più rappresentati nella scuola primaria e infanzia; al contrario, la scuola secondaria di II grado presenta una distribuzione più eterogenea e più docenti con anzianità bassa o media.

Analizzando il *titolo di studio*, la maggioranza dei partecipanti possiede una laurea magistrale (46,96%) seguita da laurea triennale e diploma di maturità.

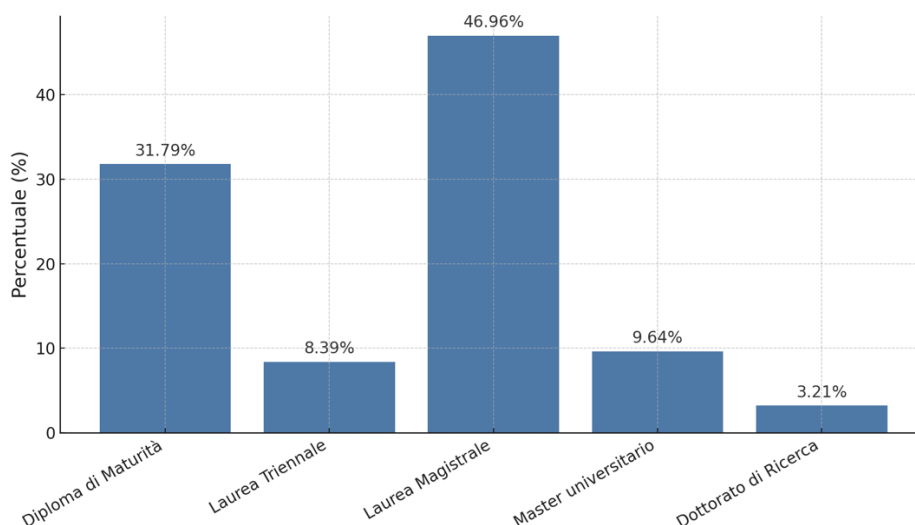


Fig. 6: Titolo di studio posseduto

La distribuzione per ordine scolastico mostra una forte concentrazione di titoli alti (laurea magistrale e dottorato) nella secondaria di II grado; una presenza maggiore di diplomi nella scuola dell'infanzia e primaria, coerente con i requisiti storici di accesso all'insegnamento prima delle riforme recenti.

L'analisi dei dati relativi alla *formazione specifica sull'autismo* evidenzia differenze significative tra i docenti partecipanti: solo il 26,2% dei docenti ha frequentato corsi specifici sull'autismo, mentre il 73,8% non ha ricevuto una formazione specialistica su questo tema (fig. 5).

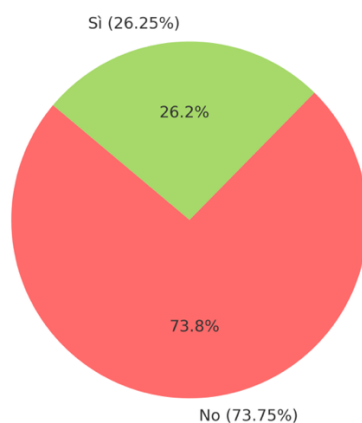


Fig. 5: Frequenza a corsi di specializzazione sull'autismo

I docenti con oltre 25 anni di servizio sono la categoria con la maggiore incidenza di formazione sull'autismo (35,4%), seguiti da chi ha 21–25 anni (12,9%). Al contrario, tra chi lavora da 1–5 anni, solo il 15,6% ha ricevuto tale formazione, nonostante rappresenti la fascia con il maggior numero di docenti di sostegno.

Tra i docenti che dichiarano di aver frequentato corsi di specializzazione, oltre la metà (51,0%) opera nella scuola primaria, seguita dalla scuola dell'infanzia (20,4%). Le percentuali scendono nella scuola

secondaria di II grado (19,7%) e si riducono drasticamente nella secondaria di I grado, dove solo l'8,8% dei formati è attivo.

Tra le formazioni più citate compaiono i percorsi universitari di TFA sostegno, i corsi ABA, le attività proposte da CTS/CTI e UST di Monza e Brianza, oltre a iniziative realizzate da enti specialistici come Ass. La Nostra Famiglia e centri privati. Tra i partecipanti, il 4,5% delle persone hanno dichiarato di aver seguito un TFA / corso di specializzazione sul sostegno (se consideriamo solo chi ha fatto corsi sull'autismo, i percorsi di tipo TFA/sostegno rappresentano il 22,1%).

Alcuni hanno inoltre menzionato corsi tematici su aspetti specifici (gestione dei comportamenti problema, sessualità, comunicazione aumentativa), mentre una parte minoritaria ha riportato genericamente "corsi di aggiornamento" o non ha ricordato i dettagli.

Il titolo di studio, infine, offre un ulteriore elemento interpretativo: la frequenza di corsi è più alta tra chi possiede una laurea triennale (42,6%) o un diploma di maturità (32,6%), mentre risulta più contenuta tra i laureati magistrali (19,4%) e chi ha titoli post-laurea (dottorato 22,2%, master 25,9%). Questa tendenza, apparentemente controintuitiva, può essere letta alla luce di due ipotesi: da un lato, l'offerta formativa più accessibile e immediata (corsi brevi, iniziative CTS/CTI) potrebbe intercettare maggiormente docenti con titoli medio-bassi; dall'altro, i docenti con carriere accademiche avanzate potrebbero confidare maggiormente nella formazione ricevuta durante percorsi istituzionali, riducendo l'adesione a corsi aggiuntivi.

Questi dati suggeriscono come la formazione specialistica sull'autismo sia stata finora più diffusa nei segmenti di scuola in cui l'inclusione precoce è maggiormente percepita come prioritaria (infanzia e primaria) e tra docenti con una carriera consolidata, mentre i neoassunti e gli insegnanti delle scuole secondarie sembrano meno esposti a percorsi strutturati.

Analisi dei dati – Dimensione A (organizzazione scolastica)

La Dimensione A della *Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi* si focalizza sull'organizzazione scolastica nel suo complesso, intesa come insieme di pratiche, culture e politiche che sostengono e strutturano l'inclusione all'interno dell'istituzione. Tale sezione si basa sull'idea che l'inclusione non possa essere ridotta a interventi individuali o episodici, ma debba essere radicata in un impianto organizzativo coeso e condiviso. Gli item di questa dimensione sono progettati per essere compilati collegialmente dal team docente della scuola o del plesso e si riferiscono a variabili fondamentali come la collaborazione tra insegnanti, la co-progettazione curricolare, la formazione professionale, il coinvolgimento delle famiglie e del territorio, la valorizzazione delle diversità e la gestione sistemica dei bisogni educativi speciali. Ciascun indicatore è valutato attraverso una scala Likert a quattro punti, che consente di misurare il livello di maturità inclusiva del contesto scolastico, da situazioni critiche a condizioni eccellenti. Questa dimensione assume quindi un ruolo centrale nell'analisi della qualità inclusiva, in quanto restituisce una fotografia dell'ambiente istituzionale in cui si collocano le pratiche didattiche, evidenziando l'importanza di un assetto collaborativo, riflessivo e orientato al miglioramento continuo dell'intera comunità educante.

Ecco di seguito la tabella con le principali statistiche descrittive per ciascuna domanda della Scala A (Organizzazione inclusiva), tra cui:

- Media e Mediana: indicano la tendenza centrale delle risposte.
- Moda: valore più frequentemente scelto.
- Deviazione standard: indica la variabilità nelle risposte.
- % di risposte al valore minimo (1) e massimo (4).

Domanda	Media	Mediana	Moda	Deviazione Standard	% Min (1)	% Max (4)
1. Tutti gli insegnanti interagiscono e collaborano fra loro in modo rispettoso e funzionale al raggiungimento degli obiettivi inclusivi, indipendentemente dalle condizioni e caratteristiche di ognuno (genere, condizione sociale, convinzioni politiche,	2.96	3.0	3	0.75	3.21	23.04
2. Le attività collegiali (riunioni, etc.) sono ritenute utili da tutti per il progetto della scuola e non semplici incontri routinari.	2.79	3.0	3	0.78	3.39	18.93
3. Tutti gli insegnanti (curricolari e di sostegno) sono coinvolti nella progettazione curricolare e nella sua valutazione in riferimento ad ogni allievo (ad esempio: le attività di sostegno non sono programmate, condotte e valutate dal solo insegnant	2.98	3.0	3	0.76	3.21	24.46
4. La scuola conosce le progettualità esterne finalizzate a promuovere l'inclusione.	3.11	3.0	3	0.72	1.25	30.89
5. La scuola promuove momenti di confronto con la comunità sul tema dell'inclusione.	2.95	3.0	3	0.79	3.93	24.82
6. Tutto il personale che opera nella scuola condivide gli obiettivi inclusivi e si riconosce nel progetto della scuola (le attività della scuola sono messe in buona luce da tutti in qualsiasi ambiente ci si trovi).	2.94	3.0	3	0.73	2.68	21.25
7. Le idee e proposte di tutti sono tenute in considerazione nella determinazione del progetto della scuola e tutti si assumono la responsabilità di rendere la scuola più inclusiva.	2.84	3.0	3	0.77	3.75	18.93
8. La programmazione del piano educativo individualizzato per ogni alunno con disabilità viene coordinato fra gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno, anche al fine di farne un'occasione per migliorare l'apprendimento di tutti.	3.11	3.0	3	0.73	2.68	30.36
9. Gli insegnanti curricolari e quelli di sostegno individuano congiuntamente gli obiettivi comuni e quelli avvicinabili fra la programmazione individualizzata e quella della classe, in modo da favorire la partecipazione dell'alunno con disabilità alle a	3.16	3.0	3	0.71	1.25	33.21

10. Alla realizzazione del progetto di sostegno partecipano con piena dignità anche altri operatori oltre agli insegnanti (assistenti educativi e alla comunicazione, personale ausiliario, etc.).	3.05	3.0	3	0.78	3.04	29.64
11. Le attività di aggiornamento su temi inclusivi vengono programmate in collaborazione o comunque coinvolgendo le strutture specialistiche e le figure che a vario titolo seguono bambini con difficoltà.	2.81	3.0	3	0.78	4.11	18.75
12. Il personale scolastico, le famiglie e gli alunni hanno costruito un punto di vista comune su cosa sia il bullismo.	2.74	3.0	3	0.74	4.11	13.57
13. Il personale scolastico è formato ai temi dell'educazione inclusiva.	2.92	3.0	3	0.72	2.5	19.64
14. Le attività di aggiornamento dei docenti aiutano a migliorare la loro capacità di lavorare in modo cooperativo in classe.	2.96	3.0	3	0.75	3.21	22.86
15. Gli insegnanti comunicano ai colleghi le acquisizioni derivate dalla frequenza di piani di formazione e aggiornamento e ne verificano insieme le prospettive di applicazione.	2.56	3.0	3	0.77	7.14	10.54
16. Vengono utilizzate come risorse per il miglioramento delle pratiche didattiche e delle prospettive inclusive della scuola le disponibilità offerte dal territorio (dalle famiglie, dalle associazioni, etc.).	2.81	3.0	3	0.77	3.93	17.5
17. Le informazioni sulla scuola sono disponibili e comprensibili per tutti (ad esempio, sono tradotte in più lingue, rese disponibili in Braille, audio registrate, presentate con immagini, etc.).	2.22	2.0	2	0.85	20.0	7.14
18. Vengono messe in campo iniziative che coinvolgano le famiglie ad apprezzare la dimensione inclusiva (ad esempio: conferenze e percorsi formativi sull'inclusione, incontri tra famiglie, conoscenza delle diversità culturali, etc.).	2.53	3.0	3	0.81	9.46	11.07
19. La scuola ha predisposto e mette in atto un progetto di accoglienza per i nuovi alunni che tiene conto delle differenze, sociali, culturali e linguistiche.	3.01	3.0	3	0.78	3.21	27.5
20. Le esigenze degli alunni certificati con disturbi specifici di apprendimento o con altre forme di bisogni speciali sono affrontate da tutti i docenti della classe e in tutte le discipline.	3.23	3.0	3	0.73	1.25	38.93

L'analisi delle 20 domande che compongono la Scala A, dedicata all'"Organizzazione inclusiva", restituisce un quadro piuttosto articolato delle pratiche e percezioni all'interno delle scuole partecipanti. I valori medi si collocano prevalentemente tra 2,8 e 3,1, segnalando una tendenza generale verso giudizi positivi, ma non pienamente consolidati. La mediana costantemente pari a 3 nella quasi totalità degli item conferma la presenza di una valutazione intermedia diffusa, mentre la moda centrata sul valore 3 indica che tale risposta rappresenta la scelta più frequente.

Alcuni item evidenziano punteggi medi più elevati: in particolare, la conoscenza da parte della scuola delle progettualità esterne e delle reti di supporto ottiene una media superiore a 3,1, con quasi un terzo dei rispondenti che attribuisce il punteggio massimo (4). Analogamente, la collaborazione tra docenti curricolari e di sostegno appare un'area relativamente solida (media vicina a 3,0, con il 24% di risposte al valore massimo).

Al contrario, le attività collegiali (riunioni, momenti di confronto) risultano percepite come meno incisive, con medie intorno a 2,7-2,8 e una percentuale più contenuta di risposte massime (circa 19%), accompagnata da un livello non trascurabile di punteggi minimi (oltre il 3%). Ciò suggerisce che, sebbene tali momenti siano riconosciuti come parte integrante del funzionamento scolastico, non sempre vengono considerati realmente utili o funzionali al progetto inclusivo.

Dal punto di vista della variabilità interna, le deviazioni standard oscillano tra 0,7 e 0,8: si tratta di valori che indicano una discreta omogeneità, pur lasciando emergere differenze significative tra scuole e ruoli professionali. L'incidenza di risposte al minimo (1) rimane generalmente contenuta (tra l'1% e il 4%), mentre le risposte al massimo (4) raggiungono in alcuni item valori vicini al 31%, evidenziando quindi aree di eccellenza riconosciute da una parte consistente dei partecipanti.

L'analisi delle prime venti domande della Scala A (Organizzazione inclusiva) ha evidenziato differenze statisticamente significative, considerando il valore di p^{12} , legate all'*ordine scolastico di appartenenza*, mentre variabili quali ruolo professionale, anzianità e formazione specifica sull'autismo non hanno mostrato effetti rilevanti. In particolare, i docenti della scuola dell'infanzia e della primaria hanno riportato punteggi medi più elevati rispetto ai colleghi delle scuole secondarie. Ad esempio, alla Domanda 1 ("Collaborazione tra insegnanti"), la differenza tra ordini di scuola è risultata significativa ($p = 0,0283$), con valori medi pari a 3,1 per l'infanzia, 3,0 per la primaria, contro 2,8 per la secondaria di primo grado e 2,7 per quella di secondo grado. Analogamente, alla Domanda 4 ("Conoscenza delle progettualità esterne"), le differenze risultano marcate ($p = 0,0037$), con medie di 3,3 nell'infanzia e 3,2 nella primaria, contro 2,9 e 2,8 nelle scuole secondarie.

Il medesimo trend si osserva per la Domanda 5 ("Promozione di momenti di confronto con genitori e territorio", $p = 0,0026$) e la Domanda 6 ("Coinvolgimento del personale nei progetti inclusivi", $p = 0,0065$), entrambe con punteggi medi superiori a 3 nelle scuole dell'infanzia e primaria, ma prossimi a 2,7-2,8 nelle secondarie. Anche per la Domanda 8 ("Programmazione del PEI in collaborazione con specialisti esterni") la differenza è risultata significativa ($p = 0,0168$), confermando una maggiore apertura alla collaborazione interprofessionale nei contesti educativi precoci (media 3,2) rispetto alle scuole secondarie (media 2,8).

Questi dati confermano un "*gradiente inclusivo*" decrescente al crescere dell'ordine scolastico: mentre le scuole dell'infanzia e primarie appaiono maggiormente orientate a pratiche collaborative e alla costruzione di reti, le secondarie mostrano una minore integrazione di tali dimensioni. Il risultato appare coerente con precedenti studi che hanno evidenziato la forte attenzione delle scuole

¹²N.d.A.: Il valore di p (o p -value) è un indice statistico che serve a verificare se la differenza osservata tra gruppi può essere considerata significativa o se invece è probabilmente dovuta al caso.

- In termini semplici, il p -value indica la probabilità di ottenere i risultati osservati (o più estremi) se non ci fosse alcuna differenza reale tra i gruppi.
- Più il valore di p è basso, più è improbabile che le differenze siano frutto del caso.

Nella ricerca educativa e psicopedagogica, si adotta comunemente la soglia del 5% ($p < 0,05$) come livello di significatività:

- se p è inferiore a 0,05, si conclude che esistono differenze reali tra i gruppi (significative dal punto di vista statistico);
- se p è maggiore di 0,05, non si può escludere che le differenze osservate siano dovute alla variabilità casuale del campione.

dei primi gradi al coinvolgimento delle famiglie e dei territori (D'Alonzo & Molteni, 2016; Sala, Zanfroni & D'Alonzo, 2017). Al contrario, nelle scuole secondarie prevale una logica più disciplinare e frammentata, che rende meno agevole la condivisione di pratiche inclusive.

Il dato che né la formazione specifica sull'autismo né l'anzianità di servizio abbiano generato differenze statistiche significative suggerisce che questi fattori agiscano più a livello individuale che collettivo. L'ordine di scuola rimane, dunque, la variabile cruciale, con implicazioni importanti sul piano delle politiche scolastiche: emerge la necessità di potenziare la cultura e le pratiche inclusive nelle scuole secondarie, affinché la qualità dell'inclusione non risulti disomogenea lungo il percorso formativo e non penalizzi gli studenti con autismo nelle fasi successive della carriera scolastica.

Analisi dei dati – Dimensione B (pratiche didattiche)

La Dimensione B della *Scala di Valutazione dei Processi Inclusivi* si concentra sulle pratiche didattiche messe in atto all'interno della classe, con particolare attenzione alla loro capacità di rispondere efficacemente alla diversità degli alunni e di promuovere la partecipazione attiva di tutti. A differenza della Dimensione A, che analizza l'organizzazione inclusiva a livello di istituto, la Dimensione B valuta la qualità dell'interazione educativa quotidiana, intesa come spazio privilegiato per la costruzione di un'autentica cultura dell'inclusione.

Gli item previsti (20 in totale) riguardano aspetti quali il coinvolgimento degli alunni nella valutazione e nell'organizzazione dell'apprendimento, l'utilizzo di metodologie cooperative, la differenziazione dei compiti, l'attenzione agli stili cognitivi, l'adozione di strategie socio-emotive e l'integrazione dei bisogni speciali nella progettazione curricolare. La compilazione è affidata all'insegnante (o al team docente) della classe di riferimento e utilizza una scala Likert a quattro livelli per rilevare la frequenza e la qualità delle pratiche osservate. Questa dimensione assume un valore strategico, poiché consente di esplorare la coerenza tra i principi dell'inclusione e le scelte didattiche concrete, promuovendo un'autovalutazione fondata sulla riflessione professionale e orientata al miglioramento. Pur essendo più soggetta alla variabilità percettiva rispetto alle altre dimensioni, essa rappresenta il cuore pulsante del processo inclusivo, dove l'intenzionalità pedagogica si traduce in azione educativa trasformativa.

Ecco la tabella con le principali statistiche descrittive per ciascuna domanda della **Scala B (Didattica inclusiva)**, tra cui:

- Media e Mediana: indicano la tendenza centrale delle risposte.
- Moda: valore più frequentemente scelto.
- Deviazione standard: indica la variabilità nelle risposte.
- % di risposte al valore minimo (1) e massimo (4).

Domanda	Media	Mediana	Moda	Deviazione Standard	% Min (1)	% Max (4)

1. Gli alunni sono coinvolti nella valutazione e abituati a forme di autovalutazione.	2.69	3.0	3	0.73	5.54	10.54
2. Il riscontro delle valutazioni che viene dato agli alunni chiarisce loro ciò che hanno appreso e come possono sviluppare ulteriormente l'apprendimento.	2.95	3.0	3	0.72	3.04	20.36
3. Vengono promosse forme di valutazione cooperativa dei lavori di gruppo.	2.76	3.0	3	0.78	4.82	16.25
4. Tutti gli alunni sono coinvolti nella soluzione delle difficoltà della classe.	2.99	3.0	3	0.72	2.68	22.86
5. Gli alunni vengono coinvolti nel formulare le regole per la gestione della classe.	3.09	3.0	3	0.73	2.68	28.57
6. Gli alunni vengono incoraggiati ad assumersi responsabilità riguardo al loro apprendimento.	3.23	3.0	3	0.68	1.43	36.07
7. Gli insegnanti spiegano le finalità dell'attività didattica proposta.	3.25	3.0	3	0.66	1.07	36.43
8. Gli alunni vengono avviati alla costruzione di un metodo di studio.	3.16	3.0	3	0.74	3.21	33.39
9. Gli alunni hanno possibilità di scelta rispetto alle attività (almeno ad alcune).	2.7	3.0	3	0.77	5.71	13.39
10. Gli interessi, le conoscenze e le abilità acquisite autonomamente dagli alunni vengono valorizzati e utilizzati durante la lezione.	3.07	3.0	3	0.7	2.14	26.07
11. I compiti per casa hanno sempre un chiaro fine di consolidamento dell'apprendimento.	3.16	3.0	3	0.78	4.82	34.64
12. I compiti per casa tengono conto delle abilità e delle conoscenze di tutti gli alunni.	3.04	3.0	3	0.82	5.54	29.82
13. Gli insegnanti sollecitano la collaborazione tra gli studenti nei compiti per casa.	2.75	3.0	3	0.85	7.5	18.93
14. Gli alunni hanno possibilità di operare qualche scelta riguardo ai compiti, svolti in classe e per casa, in modo da poterli collegare allo sviluppo delle loro conoscenze e interessi.	2.55	3.0	3	0.78	8.75	9.11
15. L'organizzazione delle attività didattiche prevede numerose attività di gruppo, finalizzate a promuovere forme di apprendimento cooperativo.	2.92	3.0	3	0.73	2.5	20.36
16. Per supportare alunni che presentano difficoltà di vario tipo sono organizzate forme di tutorato da parte di compagni maggiormente capaci (tutoring).	3.04	3.0	3	0.71	1.61	25.89
17. Vengono proposte attività didattiche finalizzate alla conoscenza delle emozioni proprie e altrui e allo sviluppo di competenze socio-emotive.	3.03	3.0	3	0.75	3.04	26.43
18. Le attività di apprendimento valorizzano le caratteristiche di ciascun individuo, promuovendo una comprensione delle differenze sociali, culturali, linguistiche, di genere, abilità, religione, etc.	2.96	3.0	3	0.71	2.68	20.36

19. Le situazioni di disabilità e le altre forme di bisogni speciali sono oggetto di riflessione e discussione durante le attività didattiche.	2.9	3.0	3	0.78	3.93	22.32
20. Vengono adottati diversi stili di insegnamento per poter rispondere meglio ai differenti stili di apprendimento degli allievi (ad esempio: non ci si limita a spiegazioni verbali, ma vengono promosse forme di visualizzazione, attività pratiche, etc.).	3.26	3.0	3	0.68	1.61	38.04

L'analisi delle 20 domande che compongono la Scala B mette in luce aspetti cruciali della didattica inclusiva e partecipativa. I valori medi si collocano generalmente tra 2,7 e 3,1, con mediane costantemente pari a 3 e mode spesso coincidenti, a testimonianza di una distribuzione tendenzialmente centrata su una percezione intermedia-positiva.

Gli item con i punteggi medi più elevati riguardano la chiarezza delle finalità didattiche (Domanda 7: media intorno a 3,1) e la valorizzazione delle conoscenze e interessi spontanei degli alunni (Domanda 10: media 3,1), entrambi accompagnati da percentuali consistenti di risposte al valore massimo (oltre il 25%). Ciò indica che i docenti tendono a considerare parte integrante della prassi didattica l'esplicitazione degli obiettivi e il riconoscimento degli apprendimenti informali, elementi coerenti con una prospettiva inclusiva.

Al contrario, gli item più critici emergono nell'area della valutazione partecipativa e cooperativa. Ad esempio, la promozione di forme di valutazione tra pari nei lavori di gruppo (Domanda 3) e il coinvolgimento degli alunni nella definizione delle regole di classe (Domanda 5) mostrano medie più contenute (2,7–2,8), con una quota non trascurabile di risposte al minimo (1). Anche la possibilità di scelta nelle attività didattiche e nei compiti (Domande 9 e 14) si attesta su valori medi più bassi (circa 2,7), segnalando una prassi ancora poco consolidata in termini di personalizzazione e negoziazione del percorso di apprendimento.

Le competenze socio-emotive rappresentano un ulteriore ambito di attenzione: la domanda relativa alle attività finalizzate alla conoscenza delle emozioni (Domanda 17) registra valori intorno a 2,8, con elevata variabilità (deviazione standard > 0,8), segno di differenze consistenti tra scuole. Al contrario, pratiche come il tutoring tra pari (Domanda 16) si collocano su valori medi più alti (circa 3,0), evidenziando una maggiore diffusione di strategie cooperative consolidate.

L'analisi delle venti domande della Scala B ha confermato, in linea con quanto emerso nella Scala A, che l'ordine di scuola rappresenta la variabile discriminante più rilevante nelle percezioni e pratiche inclusive, mentre ruolo professionale, anzianità di servizio e formazione specifica sull'autismo non hanno evidenziato differenze statisticamente significative. In particolare, le differenze tra ordini di scuola risultano marcate negli item relativi alla collaborazione tra insegnanti ($p = 0,0283$), alla conoscenza delle progettualità esterne ($p = 0,0037$), alla promozione di momenti di confronto con genitori e territorio ($p = 0,0026$), al coinvolgimento del personale nei progetti inclusivi ($p = 0,0065$) e alla programmazione del PEI con specialisti esterni ($p = 0,0168$). Le scuole dell'infanzia e primarie tendono a mostrare valori medi significativamente più elevati (spesso superiori a 3,0) rispetto alle scuole secondarie, dove le medie si attestano tra 2,7 e 2,8.

Questi dati evidenziano come i contesti educativi precoci si caratterizzino per una maggiore propensione alla cooperazione interna ed esterna e per un più solido coinvolgimento delle famiglie e delle reti territoriali, in linea con le buone prassi raccomandate dall'Index for Inclusion (Booth &

Ainscow, 2015). Al contrario, nelle scuole secondarie emergono criticità riconducibili a una maggiore frammentazione disciplinare e a un'organizzazione meno orientata alla collegialità, elementi già segnalati in letteratura come fattori di ostacolo alla costruzione di ambienti realmente inclusivi (cfr. D'Alonzo & Molteni, 2016; Sala, Zanfroni & D'Alonzo, 2017).

La Scala B conferma la presenza di un gradiente inclusivo decrescente con l'aumentare dell'ordine scolastico: le pratiche collaborative e partecipative risultano maggiormente radicate nelle scuole dell'infanzia e primarie, mentre nelle secondarie esse tendono a indebolirsi, lasciando emergere la necessità di un rafforzamento sistematico delle politiche formative e organizzative in tali contesti.

Nel complesso, la Scala B restituisce un quadro ambivalente: da un lato, la presenza di pratiche consolidate relative alla chiarezza didattica, alla cooperazione e al riconoscimento delle risorse individuali; dall'altro, la persistenza di criticità nell'ambito della partecipazione attiva degli studenti nei processi valutativi e decisionali, che appare ancora poco sviluppata. Tale evidenza si inserisce in un dibattito consolidato sulla necessità di promuovere approcci didattici che vadano oltre la semplice trasmissione dei saperi, verso una reale co-costruzione dell'apprendimento e una più marcata agency degli alunni, in linea con le prospettive inclusive delineate dall'Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2015).

Conclusioni

I dati emersi dall'analisi congiunta delle scale A e B offrono un contributo rilevante alla comprensione della qualità inclusiva delle scuole coinvolte e mettono in evidenza alcuni snodi cruciali su cui concentrare ulteriori riflessioni pedagogiche e operative. In primo luogo, appare evidente che il principale fattore discriminante nei processi inclusivi non risiede nelle caratteristiche individuali dei docenti – quali ruolo professionale, anzianità di servizio o formazione specialistica – bensì nell'ordine scolastico di appartenenza. La presenza di differenze significative in più item riconducibili alla collaborazione interna, al lavoro di rete con le famiglie e con gli specialisti esterni, nonché all'organizzazione collegiale delle pratiche didattiche, mostra come le scuole dell'infanzia e primarie siano maggiormente orientate a una gestione comunitaria e partecipativa dei processi inclusivi, mentre le scuole secondarie risultino meno solide in tali dimensioni. Si conferma dunque un "gradiente inclusivo decrescente" lungo il percorso formativo: quanto più si procede verso i livelli scolastici superiori, tanto più si attenuano le pratiche collaborative e si riduce il coinvolgimento attivo dei diversi attori educativi.

Questa evidenza, se da un lato è coerente con i risultati di studi precedenti (cfr. D'Alonzo & Molteni, 2016; Sala, Zanfroni & D'Alonzo, 2017), dall'altro sollecita una riflessione critica: non è sufficiente che le scuole primarie presidino la dimensione inclusiva, ma è necessario che tale prospettiva diventi sistemica e trasversale, permeando tutti gli ordini e gradi scolastici. In particolare, la scuola secondaria di I e II grado, spesso segnata da una struttura didattica più disciplinare e da una segmentazione dei ruoli, necessita di politiche mirate per potenziare la collegialità, l'interdisciplinarietà e la costruzione di comunità professionali di apprendimento.

Un secondo aspetto di rilievo è che né la formazione pregressa né l'anzianità di servizio producono, in questo campione, differenze significative nei punteggi delle due scale. Ciò suggerisce che, pur essendo la formazione un fattore imprescindibile per lo sviluppo professionale, non è di per sé sufficiente a modificare le percezioni e le pratiche organizzative: la qualità inclusiva dipende soprattutto da condizioni contestuali, organizzative e culturali più ampie. Questo risultato rafforza l'idea, già ampiamente sostenuta in letteratura, che la formazione dei docenti debba essere integrata da interventi strutturali a livello di scuola e di rete, affinché possa incidere effettivamente sulle pratiche quotidiane.

Alla luce di queste considerazioni, la ricerca *In-Aut School* si colloca in un orizzonte di particolare attualità e urgenza. Il progetto si propone, infatti, non solo di misurare la qualità inclusiva attraverso strumenti validati, ma anche di promuovere un cambiamento sistemico, mediante la sperimentazione di linee-guida e indicatori capaci di sostenere le scuole nella costruzione di pratiche più eque, partecipative e condivise. L'attenzione alla dimensione collegiale, alla collaborazione interprofessionale e al coinvolgimento attivo delle famiglie e delle comunità educative locali rappresenta il tratto distintivo di questo percorso. La prospettiva pedagogica adottata non si limita a descrivere lo stato dell'arte, ma mira a incidere concretamente sui processi, rafforzando la rete di attori educativi e riducendo le disomogeneità rilevate tra diversi ordini di scuola.

In definitiva, la presente ricerca conferma che la qualità dell'inclusione non è un attributo individuale o settoriale, ma un processo complesso e sistemico che riguarda l'intera comunità scolastica. Le evidenze raccolte sottolineano la necessità di passare da una visione frammentata a un approccio unitario, che riconosca la centralità del progetto di vita dell'alunno con autismo e del benessere di tutti gli attori coinvolti. In questa prospettiva, *In-Aut School* può rappresentare un modello innovativo non solo per il contesto italiano, ma anche per futuri confronti internazionali, offrendo strumenti e pratiche basati sull'evidenza scientifica e orientati a un'inclusione realmente efficace, sostenibile e di qualità.