

UNIVERSITÀ MEDITERRANEA DEGLI STUDI DI REGGIO CALABRIA

Dipartimento di
Giurisprudenza, Economia e
Scienze Umane



SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA (LM-85 bis)

A.A. 2022/2023

PEDAGOGIA DELLE DISABILITÀ



Rosa Sgambelluri

rosa.sgambelluri@unirc.it



Programma del Corso

- ❖ Handicap, menomazione, disabilità, bisogni educativi speciali
- ❖ Integrazione e ***Inclusione***
- ❖ Classificazioni Internazionali (ICD-ICIDH-ICF)
- ❖ ICF nel dettaglio (le diverse versioni dell'ICF)
- ❖ Breve excursus storico-normativo
- ❖ Inclusione: aspetti salienti
- ❖ PEI e PDP
- ❖ PEI nel dettaglio
- ❖ Universal Design for Learning (UDL)
- ❖ I 4 pilastri per una scuola inclusiva in chiave UDL
- ❖ Il ruolo della pedagogia speciale
- ❖ La persona con disabilità e la sua educazione
- ❖ I fattori scolastici per lo studente con disabilità
- ❖ Progetto di vita – Qualità della vita (la preparazione alla vita)
- ❖ La storia di Manuel



Libri di testo



D'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Morcelliana.

Sgambelluri, R.(2020). *Dall'ICF all'Universal Design for Learning. Itinerari didattici e prospettive inclusive*. Roma: Anicia

Sirianni, M. (2017). *Il bambino irraggiungibile. Storia di un ragazzo autistico non verbale ma pensante*. Bompiani.

*...menomazione, handicap, disabilità,
bisogni educativi speciali...*

~~Disability~~

A hand holding a red marker is shown crossing out the word "Disability" written in black cursive. The hand is positioned at the bottom left of the word, with the red marker forming a large 'X' over the letters.

La **menomazione** (dall'inglese *impairment*), è definita come la perdita di parte dell'efficienza fisica di una persona per mutilazione, lesione, imperfezione che diminuisce l'efficienza di un organo, di un arto o di una funzione, essa è quindi **l'esteriorizzazione di uno stato patologico**.

L'Organizzazione Mondiale della Sanità definisce menomazione “...*qualsiasi perdita o anormalità a carico di funzione psicologica, fisiologica o anatomica. La menomazione è caratterizzata da perdite materiali che possono essere transitorie o permanenti e comprendono l'esistenza di anomalie o difetti a carico di arti, tessuti o altre strutture del corpo, incluso il sistema delle funzioni mentali [...] rappresenta l'esteriorizzazione di uno stato patologico e generalmente riflette i disturbi manifestati a livello d'organo ...*” (OMS, 2008)



L'*handicap* è una situazione di svantaggio risultante da un danno o da una disabilità che non consente di rispondere in modo adeguato alle richieste ambientali

Il termine **handicap** non corrisponde ad una definizione universale, "... poiché non designa qualcosa di oggettivamente circoscritto, come una malattia specifica, ma indica un insieme di danni (disabilità) fisici o psichici, o di situazioni (alterazioni) culturali o sociali ..." (Trisciuzzi, 2002)

L'*handicap* rappresenta la **SOCIALIZZAZIONE** di una menomazione o di una disabilità e come tale RIFLETTE le conseguenze culturali, sociali, economiche e ambientali che derivano dalla presenza della menomazione e della disabilità



La **disabilità** corrisponde a qualsiasi limitazione o perdita (conseguente ad una menomazione) della capacità di compiere un'attività nel modo o nei tempi considerati normali per un essere umano

La **disabilità** rappresenta l'**oggettivazione della menomazione** e come tale riflette sui disturbi a livello della persona. Si riferisce a capacità funzionali attraverso atti e comportamenti che costituiscono aspetti essenziali della vita di ogni giorno



Il **bisogno educativo speciale (BES)** è “una macrocategoria politica, non clinica, che cerca di riconoscere e dare adeguata tutela personalizzata a tutti gli alunni/e [...] che trasforma in speciali i loro normalissimi bisogni educativi...” (lanes, 2019)

“...È qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo, apprenditivo, espressa in un funzionamento (secondo il modello ICF dell’OMS), problematico per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, che necessita di un’educazione speciale individualizzata...” (lanes, 2005)



Riflessione
pedagogica



La definizione di BES porta con sé il senso di provvisorietà e reversibilità [...]

Questa reversibilità facilita la famiglia e il soggetto stesso ad accettare un percorso di conoscenza e di approfondimento della difficoltà (lanes, 2019)

Questa definizione ha anche minor impatto stigmatizzante rispetto al altre definizioni



BES

Bisogni Educativi
Speciali

**Rapporto Warnock
(1978)**



Necessità e urgenza di integrare nelle scuole normali gli alunni indirizzati alle scuole speciali ponendo l'accento sull'efficacia educativa

**Conferenza di
Salamanca
(1994)**



Necessità di dare insegnamento a tutti coloro che hanno esigenze educative speciali integrandoli nel sistema comune di educazione

**Sen e Nussbaum
(capability approach)**



Un'esigenza di **equità** che impone che vadano considerate tutte le situazioni di problematicità e non soltanto quelle che corrispondono a un modello biomedico

Disabilità
Svantaggio socio-culturale

DSA

ADHD



Chi rientra nella macrocategoria dei Bisogni educativi speciali



Nella pedagogia speciale è possibile definire alcuni principi di fondo che differenziano l'**integrazione** dall'**inclusione**

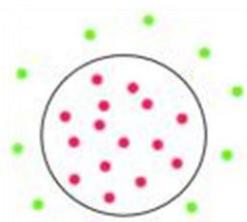
Riflessione
pedagogica



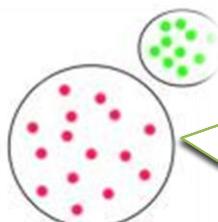
L'integrazione "...si riferisce alla disabilità come a una condizione che riguarda un singolo individuo, che deve adattarsi per quanto possibile al contesto educativo nel quale viene inserito.

L'intervento pedagogico è di tipo specialistico, cioè è una risposta a un tipo specifico di disabilità e ha un approccio compensatorio..." (Valenti, 2019)

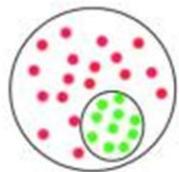
L'inclusione è, invece, un processo che prevede il coinvolgimento di più attori e riguarda la globalità delle sfere di vita di un individuo [...] Non prevede risposte specialistiche ma ordinarie, richiedendo strategie pedagogiche che possano rispondere alle esigenze di tutti, non solo degli studenti con disabilità..." (Valenti, 2019)



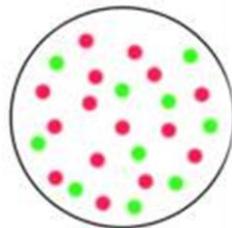
ESCLUSIONE



SEGREGAZIONE



INTEGRAZIONE



INCLUSIONE

L'inclusione
vale per tutti!

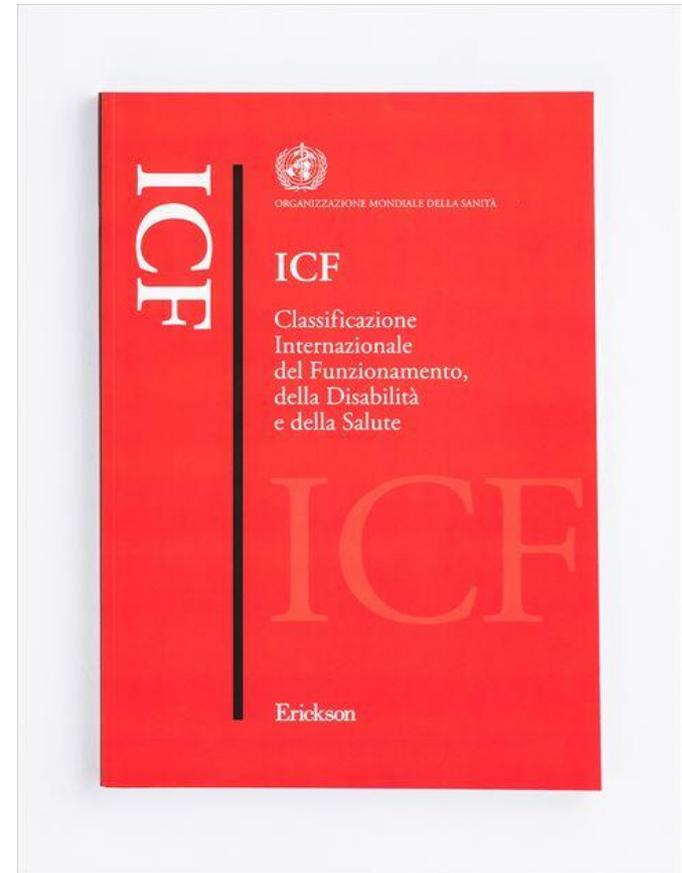
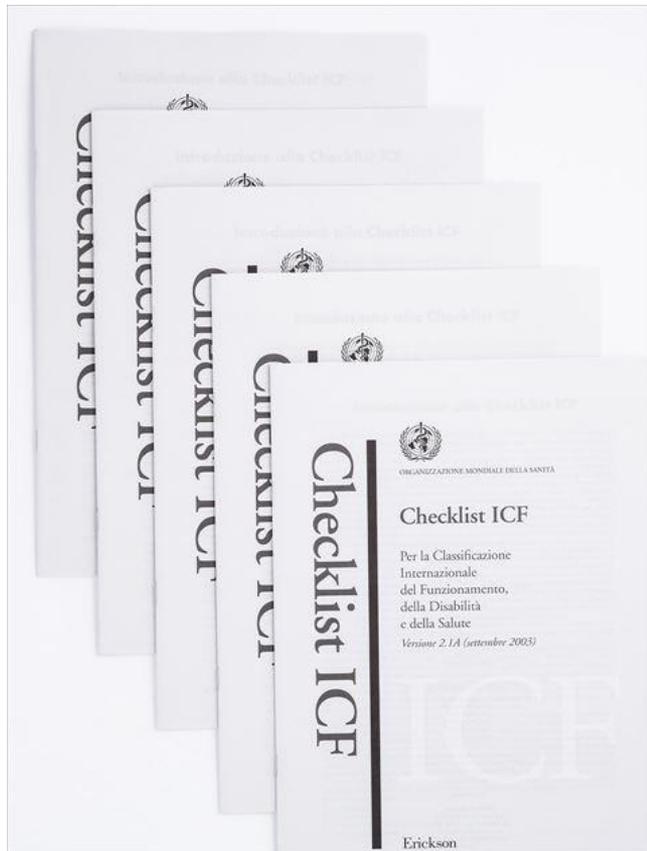


L'inclusione non riguarda (solo) gli alunni con bisogni educativi speciali ma riguarda i diritti di tutti, riguarda quello che fa la scuola per evitare forme di marginalizzazione, quello che fa la scuola per compensare differenze e non farle diventare disuguaglianze e quello che fa la scuola per permettere lo sviluppo del massimo potenziale di ognuno.



Una buona innovazione per l'inclusione rende benefici a tutti gli alunni, non solo a quelli più in difficoltà. L'inclusione vale per tutti non solo per qualcuno.

Le classificazioni internazionali



ICD (1970)

“...Rispondeva all’esigenza di cogliere la causa delle patologie, fornendo per ogni sindrome e disturbo una descrizione delle principali caratteristiche cliniche ed indicazioni diagnostiche...”
(OMS, 2008)

Coglie la causa delle patologie, si focalizza sull’**aspetto eziologico della patologia**



CAUSA DELLA PATOLOGIA



ICIDH (1980)

Non coglie la causa della patologia, ma l'importanza e l'influenza che il **contesto ambientale** esercita sullo stato di salute delle popolazioni



Non si parte più dal concetto di malattia inteso come menomazione, ma dal concetto di **salute**, inteso come benessere fisico, mentale, relazionale e sociale che riguarda l'individuo nella sua globalità e l'interazione con l'ambiente

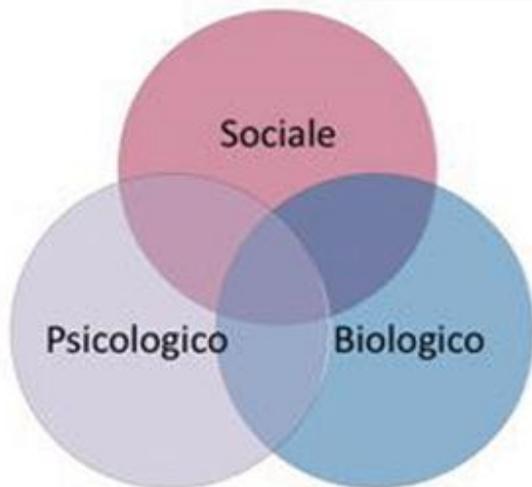
ICF (2001)

La *Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute* (ICF), riconosce la disabilità come una possibile condizione di tutti gli esseri umani. Non riguarda soltanto le persone con disabilità ma tutti gli individui



*si basa sull'integrazione del modello sociale e del modello medico ed utilizza un approccio **biopsicosociale** per ricercare e cogliere in una prospettiva più ampia, l'integrazione delle varie prospettive di funzionamento umano.*

“...è radicalmente bio-psico-sociale, ci obbliga quindi a considerare la globalità e la complessità del **funzionamento** delle persone...” (lanes, Cramerotti, 2013).



Il **funzionamento** rappresenta uno stato di benessere fisico, psichico e sociale e non soltanto un' assenza di malattia ed infermità



“...è un termine ombrello che comprende le componenti Funzioni e Strutture corporee, Attività e Partecipazione: esso indica cioè, gli aspetti positivi dell'interazione tra la persona e l'ambiente...”(De Polo, Pradal, Bortolot, 2010)

Funzioni corporee e *Strutture corporee*: “...sono le funzioni fisiologiche dei sistemi corporei, incluse le funzioni psicologiche. Le strutture corporee sono parti anatomiche del corpo: organi, arti e loro componenti...” (L. Cottini, 2004)



Attività e *Partecipazione* : l'attività è l'esecuzione di un compito o di un'azione, la partecipazione rappresenta, invece, il coinvolgimento di un individuo in una situazione

Fattori ambientali: le caratteristiche del mondo fisico sociale e degli atteggiamenti che possono avere impatto sulle prestazioni della persona



Fattori personali: “...sono fattori contestuali correlati all’individuo, quali l’età, il sesso, la classe sociale, le esperienze di vita, stili caratteriali...., che possono giocare un certo ruolo nella disabilità a qualsiasi livello...” (Croce & Pati, 2011)

ICF - Scopi

Comprensione e studio della salute, delle condizioni, delle conseguenze e delle cause ad essa correlate

Stabilire un linguaggio comune, standardizzato allo scopo di migliorare la comunicazione tra tutti i diversi utilizzatori

Rendere possibile il confronto fra dati raccolti in Paesi, discipline, servizi, periodi diversi

Fornire un sistema di decodifica che sia sistematico

ICF: componenti

b/body = corpo

s/structure = struttura

d/domain = dominio

e/ environment = ambiente

Le 4 dimensioni nel dettaglio: **CHIARIMENTI!**

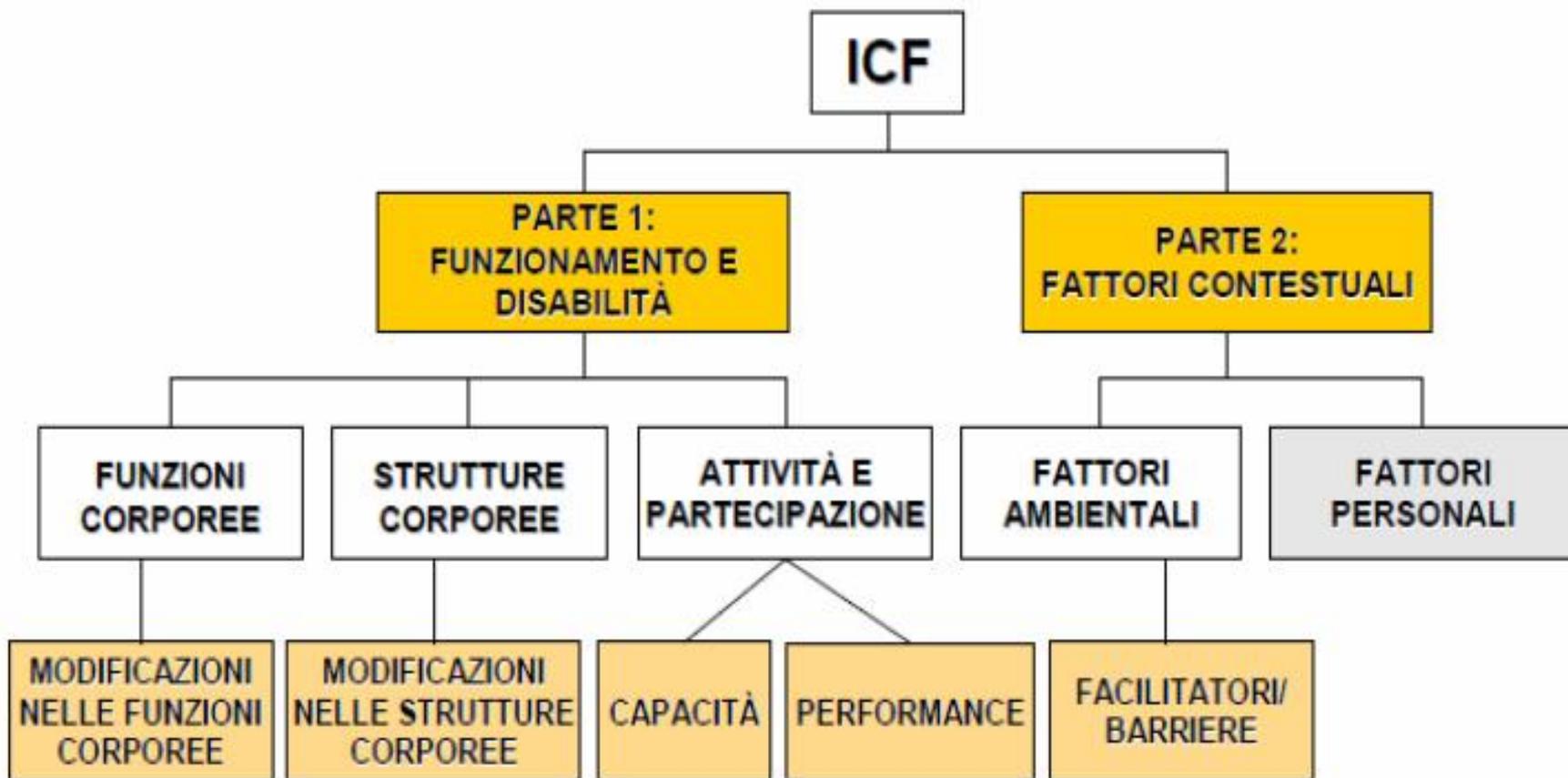
CORPO - funzioni corporee e strutture corporee

ATTIVITA' - strutture semplici e complesse

FATTORI AMBIENTALI - servizi, sistemi, tecnologie

FATTORI CONTESTUALI - caratteristiche dell'ambiente fisico e sociale; atteggiamenti; valori, applicazione delle conoscenze, comunicazione, cura della propria persona, vita domestica, relazioni personali, vita sociale, civile e di comunità ecc.

STRUTTURA DELL' ICF



Funzioni corporee b (body)	Strutture corporee s (structure)	Fattori ambientali e (environment)	Attività e partecipazione d (domain)
Capitolo 1 - Funzioni mentali	Capitolo 1 – Strutture del sistema nervoso	Capitolo 1 – Prodotti e tecnologia	Capitolo 1 – Apprendimento e applicazione della conoscenza
Capitolo 2 - Funzioni sensoriali e dolore	Capitolo 2 – Occhio, orecchio e strutture correlate	Capitolo 2 – Ambiente naturale e cambiamenti ambientali effettuati dall'uomo	Capitolo 2 – Compiti e richieste generali
Capitolo 3 - Funzioni della voce e dell'eloquio	Capitolo 3 – Strutture coinvolte nella voce e nell'eloquio	Capitolo 3 – Relazioni e sostegno sociale	Capitolo 3 – Comunicazione
Capitolo 4 - Funzioni dei sistemi cardiovascolare, ematologico, immunologico, respiratorio	Capitolo 4 – Strutture dei sistemi cardiovascolare, immunologico e dell'apparato respiratorio	Capitolo 4 – Atteggiamenti	Capitolo 4 – Mobilità
Capitolo 5 - Funzioni dell'apparato digerente e dei sistemi metabolico ed endocrino	Capitolo 5 – Strutture correlate all'apparato digerente e ai sistemi metabolico ed endocrino	Capitolo 5 – Servizi, sistemi e politiche	Capitolo 5 – Cura della propria persona Capitolo 6 – Vita domestica
Capitolo 6 - Funzioni riproduttive e genitourinarie	Capitolo 6 – Strutture correlate ai sistemi genitourinario e riproduttivo		Capitolo 7 – Interazioni e relazioni interpersonali
Capitolo 7 - Funzioni neuro – muscolo scheletriche e correlate al movimento	Capitolo 7 – Strutture correlate al movimento		Capitolo 8 – Aree di vita principali
Capitolo 8 - Funzioni cutanee e delle strutture correlate	Capitolo 8 – Cute e strutture correlate		Capitolo 9 – Vita sociale, civile e di comunità



FACILITATORI

Sono dei fattori che, mediante la loro assenza o presenza, migliorano il funzionamento e riducono la disabilità.

Essi includono aspetti come un ambiente fisico accessibile, la disponibilità di una rilevante tecnologia d'assistenza o di ausili e gli atteggiamenti positivi delle persone verso la disabilità, e includono anche servizi, sistemi e politiche che sono rivolte a incrementare il coinvolgimento di tutte e le persone con una condizione di salute in tutte le aree di vita.

P.S. L'assenza di un facilitatore può anche essere facilitante, come ad esempio l'assenza di stigmatizzazione.

BARRIERE

Sono i fattori nell'ambiente di una persona che, mediante la loro assenza o presenza, limitano il funzionamento e creano disabilità.

Essi includono aspetti come un ambiente fisico inaccessibile, la mancanza di tecnologia d'assistenza rilevante e gli atteggiamenti negativi delle persone verso la disabilità, e anche servizi, sistemi e politiche che ostacolano il coinvolgimento delle persone con una condizione di salute in tutte le aree di vita.

ICF: altre versioni

ICF - CY



Versione del 2007

ICF



Versione del 2017

ICF a scuola

Versione del 2007



La *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute per Bambini e Adolescenti* (ICF-CY) realizzata dalla WHO nel 2007 e che deriva dall'ICF del 2001, intende rispondere alla descrizione del funzionamento umano della disabilità e della salute di bambini e adolescenti e documentare l'influenza dell'ambiente circostante.



“...Si tratta di una traduzione dell’ICF pensata per focalizzare l’attenzione sui soggetti la cui età va da zero a diciotto anni, nei settori dell’istruzione e della società in generale, con la convinzione che la disabilità e la salute in un bambino e in un adolescente rappresentino condizioni diverse rispetto al mondo degli adulti e si è, altresì, considerato che i loro ambienti di vita subiscono cambiamenti nel corso della crescita ...” (Chiappetta Cajola, 2013).

Questa nuova classificazione “offre un modello concettuale di riferimento e un linguaggio e una terminologia comuni per registrare i problemi che emergono nella prima infanzia, nell’infanzia e nell’adolescenza, che riguardano le funzioni e le strutture corporee, le limitazioni dell’attività e le restrizioni alla partecipazione, nonché i fattori ambientali rilevanti per i bambini e gli adolescenti” (WHO, 2007, p.16).

In questo scenario multidimensionale è fondamentale evidenziare l'importanza che l'ICF-CY riconosce al gioco in quanto elemento determinante del funzionamento e del benessere psicofisico del bambino.

Nei confronti delle varie forme di gioco, viene, altresì, sottolineata la rilevanza del diverso grado di attenzione, di osservazione, di intenzionalità e di impegno personale del soggetto, sia quando gioca da solo, sia quando, invece, gioca con gli altri.

La classificazione chiarisce inoltre, che a tutti i bambini e a tutte le bambine deve essere garantito il diritto al gioco che rappresenta un influente strumento di inclusione sociale, di socializzazione, di apprendimento e la fonte di sviluppo che genera la *zona di sviluppo prossimale*

L'ICF-CY contribuisce, pertanto, ad evidenziare come il gioco possa veicolare lo sviluppo dell'apprendimento e della partecipazione degli allievi con disabilità, sostenendo la cooperazione, la comunicazione, l'interazione, l'aiuto reciproco, riducendo in questo modo il rischio dell'emarginazione e dell'esclusione (Chiappetta Cajola, 2019).

Altro elemento di interesse nel modello di classificazione ICF-CY sono le tecnologie, descritte nella componente “fattori ambientali” “come ogni prodotto, strumento, apparecchiatura o tecnologia, progettati per potenziare il funzionamento della persona.

ICF del 2017

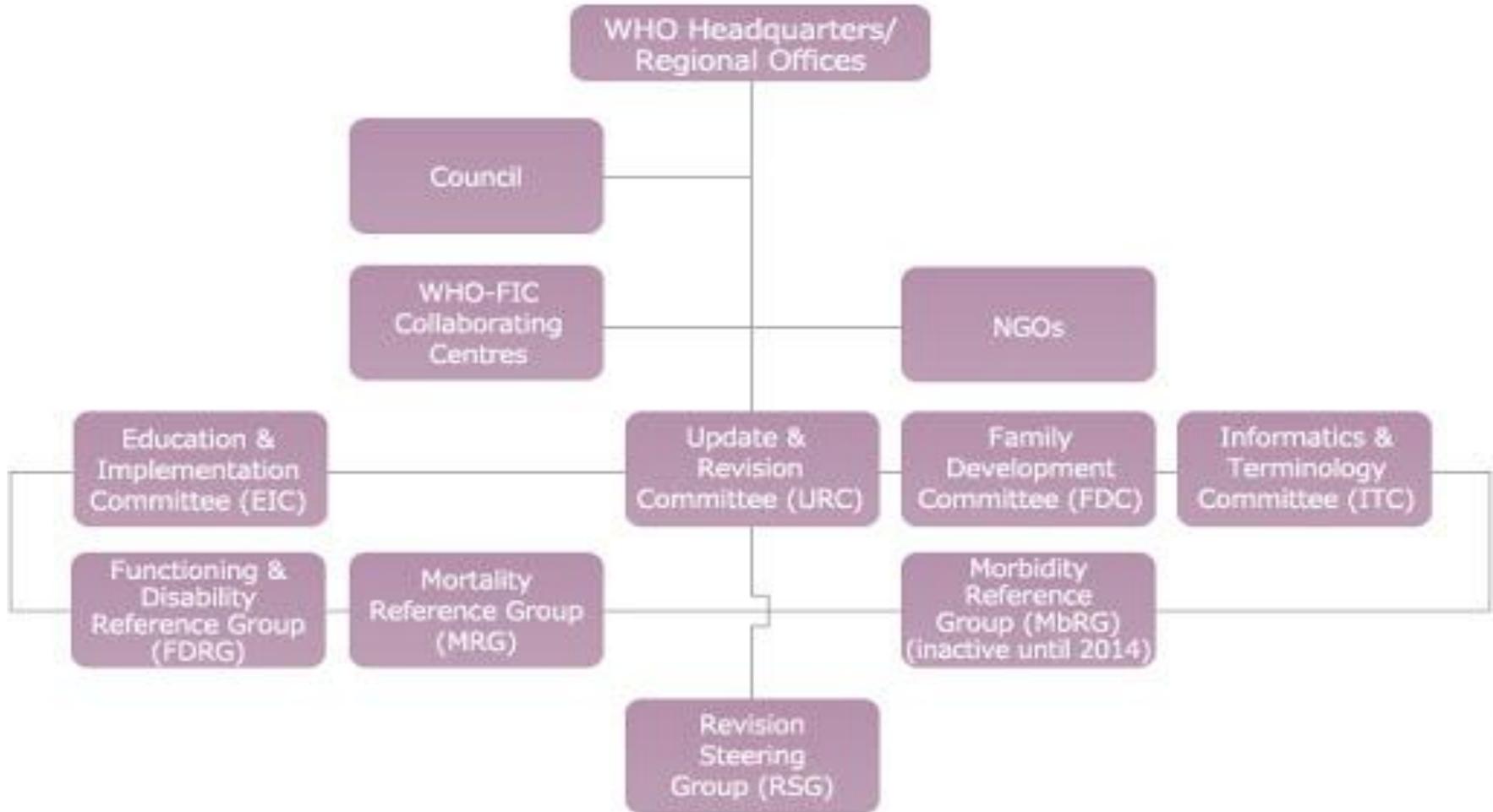
La versione del 2017 nasce allo scopo di offrire una versione unificata destinata, quindi, alla descrizione sia del funzionamento umano degli adulti sia dei bambini e degli adolescenti.

In questo nuovo modello ICF il gioco è descritto in una sola categoria *“Apprendere attraverso l’interazione simbolica con gli oggetti”*(d1313).

Uguualmente importante in questa nuova versione dell’ICF è l’aggiunta della categoria *“Apprendere una nuova lingua”* (d133): infatti, è fondamentale che gli allievi possiedano le giuste abilità e competenze linguistiche utili per contemplare la realtà circostante attraverso le diversità culturali e per favorire la coesione sociale in previsione di una realizzazione personale.

ICF 2017

WHO-FIC Network



Modello medico, sociale, biopsicosociale: ulteriori chiarimenti



Modello medico

Il **modello medico** nasce intorno agli anni 70' ad opera di un gruppo di sociologi coordinati da P. Wood.

Reputano la disabilità un problema della persona, causato direttamente da malattie, traumi o altre condizioni di salute che necessitano di assistenza medica sotto forma di trattamento individuale (Sgambelluri, 2017)



Menomazione

Disabilità

Handicap

Modello sociale

Il **modello sociale** nasce nel Regno Unito, dove viene concettualizzato per la prima volta da Paul Hant.

Nega l'esistenza di un nesso casuale tra la situazione di svantaggio sociale e la presenza di un deficit nell'organismo(Sgambelluri, 2017)



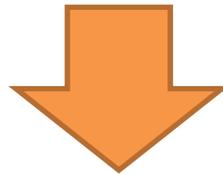
Non intende spiegare la disabilità in quanto tale, ma, vuole proporre una **chiave interpretativa** della condizione di svantaggio delle persone con disabilità (Sgambelluri, 2017)



Modello bio-psico-sociale

Il modello bio-psico-sociale è una strategia di approccio alla persona, sviluppata da Engel negli anni 80' sulla base della concezione multidimensionale della salute descritta nel 1947 dal *World Health Organization*

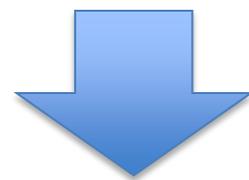
Il modello pone l'individuo ammalato al centro di un ampio sistema influenzato da molteplici variabili



Quindi, per comprendere e risolvere la malattia, il medico deve rivolgere l'attenzione anche e soprattutto agli aspetti psicologici, sociali, familiari dell'individuo, fra loro interagenti e in grado di influenzare l'evoluzione stessa della malattia

Integrazione tra modello sociale e modello medico ed utilizza un approccio biopsicosociale in una prospettiva più ampia, quindi multidimensionale

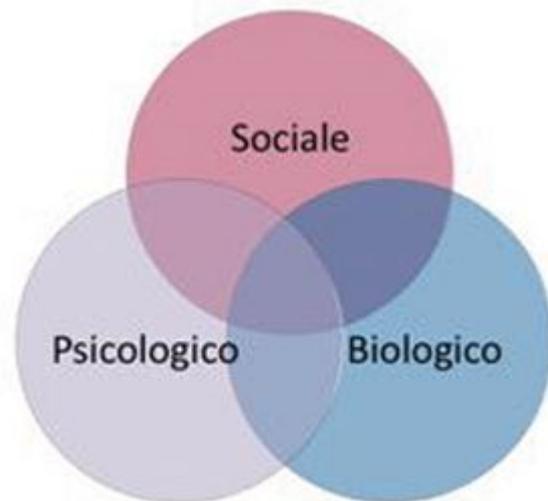
La disabilità è riconosciuta come una possibile condizione di tutti gli esseri umani

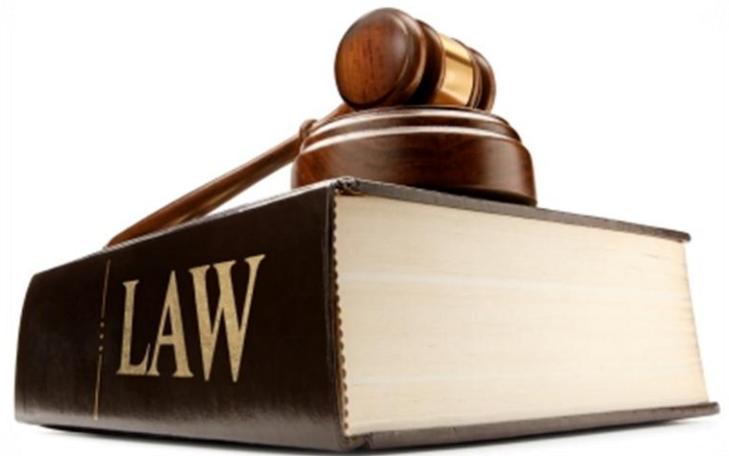


ICF



Funzionamento





Cornice normativa . . .



**Tutela
per persone
con disabilità**

In Italia il processo di integrazione degli alunni in situazione di handicap nella scuola comune, si è avuto all'inizio degli anni 70" anche se già con la Riforma Gentile del 1928, abbiamo le prime norme in merito, *limitate al problema del deficit sensoriale*

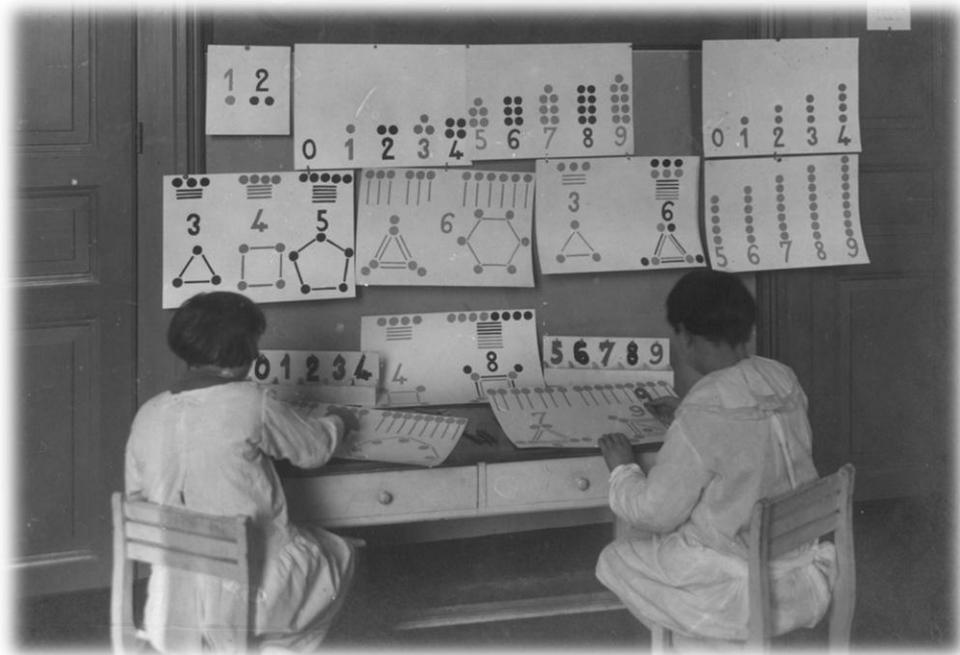




La **Legge n.118** del 30/03/1971, rappresenta la prima iniziativa legislativa in materia di integrazione dei soggetti handicappati.

Nello specifico l'art.128 dichiara che:

“.....l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvo i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali...” (Bosio, 2005)



Con la Legge n.118 inizia quindi il lungo processo di integrazione dei soggetti handicappati nelle scuole comuni

Secondo il **Documento Falcucci** si intendono, invece, alunni *portatori di handicap* i minori che in seguito ad evento morboso o traumatico presentano una menomazione delle proprie condizioni fisiche, psichiche e/o sensoriali, che li mettono in difficoltà di apprendimento o di relazione



Franca Falcucci
Ministro dell'istruzione



“...La scuola [...] appare la struttura più appropriata per far superare la condizione di emarginazione [...]

*La scuola **può contribuire a quest’opera di prevenzione e di recupero precoce**[...] e oltre ad offrire al bambino l’occasione di un più articolato processo di socializzazione, può favorire la tempestiva prevenzione ed il superamento delle difficoltà che possono ostacolare lo sviluppo psicofisico (Premessa - Relazione conclusiva della commissione Falcucci 1975)*



La **Legge n. 517 del 1977** rappresenta senza dubbio l'atto legislativo più importante a livello internazionale

Consente l'accoglienza nella comunità scolastica e nelle proprie strutture di tutti i soggetti, a prescindere dalle loro condizioni sociali e dai difetti psico-fisici e sensoriali

Abolisce le classi differenziali, introduce la programmazione educativa e didattica, la flessibilità organizzativa (classi aperte), forme di sostegno, etc

Il diritto all'istruzione e all'integrazione scolastica trova il suo fondamento nella **Legge Quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate in Italia n.104 del 1992.**

Il provvedimento legislativo considera, quindi, il problema dell'integrazione delle persone handicappate ad ampio spettro e all'interno dei vari contesti di vita, sociali e formativi in cui si sviluppa la personalità degli individui



La Legge quadro n. 104/1992 viene quindi a precisare i termini di handicap e di integrazione, che assumono un significato globale nell'azione educativa, scolastica, terapeutica, medico-sanitaria, sportiva, ricreativa, lavorativa, urbanistica e di trasporto

*Secondo quanto previsto dalla legge 104/92 l'attività dell'**insegnante di sostegno specializzato** è rivolta alla classe*

Ha il ruolo di facilitatore della comunicazione e della relazione tra docenti, alunno in situazione di handicap, alunni della classe e altri soggetti interessati all'integrazione

Assume la contitolarità, partecipa alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti



LEGGE n.170 del 2010

DOMANI

SAREMO

AUTONOMI

**Un piccolo
inciso...**

Definisce cosa si intende per DSA, descrivendone le principali caratteristiche

Un elemento innovativo è l'aver sancito che è un diritto per le persone con diagnosi di DSA, l'uso di strumenti compensativi e dispensativi di flessibilità didattica nel corso di cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari

Uso di una didattica personalizzata



Forme efficaci e flessibili di lavoro didattico che tengano conto delle caratteristiche peculiari dei soggetti

Introduzione di strumenti compensativi



Mezzi alternativi, TIC e l'insegnamento della lingua inglese



DISLESSIA



Difficoltà nell'imparare a leggere, nella rapidità e nella correttezza della lettura

DISGRAFIA



Disturbo specifico di scrittura che si manifesta nella difficoltà di una realizzazione grafica

DISORTOGRAFIA



Disturbo specifico di scrittura che si manifesta nei processi linguistici di codifica

DISCALCULIA



Disturbo che si manifesta con la difficoltà di automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri

DISGRAFIA



Riguarda la grafia del testo. Si fa quindi riferimento alle difficoltà relative agli aspetti grafici e formali dello scrivere legate all'esecuzione del gesto grafico.

Comporta una grafia poco chiara, non lineare e una difficoltà nella gestione dello spazio nel foglio.

Il bambino presenta difficoltà nell'impugnatura della penna, di pressione della mano sul foglio e mostra un tono muscolare irrigidito e quindi non rilassato.

Questo disturbo non comprende errori ortografici.

DISORTOGRAFIA



Ha a che fare con l'ortografia e le regole grammaticali.

Si tratta di una compromissione di origine neurologica nelle abilità di codifica fonologica e nelle competenze ortografiche e non causata da una mancanza di esperienza nella scrittura o da deficit intellettivi, motori o sensoriali.

Esempio: "pesso" invece di pezzo (scorrettezza dei suoni) oppure " in sieme" invece di insieme (sbagliata rappresentazione ortografica delle parole).

In alcuni casi si manifestano anche errori semantico-lessicali in cui emergono difficoltà nel riconoscere il significato della parola all'interno di una frase.



DISORTOGRAFIA

DISGRAFIA

Diagnosi:
Test di
valutazione
specifici



Direttiva e Circolare Ministeriale sui Bisogni Educativi speciali

Entrambi i documenti dichiarano che alla categoria dei soggetti con bisogni educativi speciali, appartengono, sebbene con problemi diversi, gli alunni con difficoltà di apprendimento, gli alunni con disabilità, i DSA e quelli con svantaggio socio-culturale



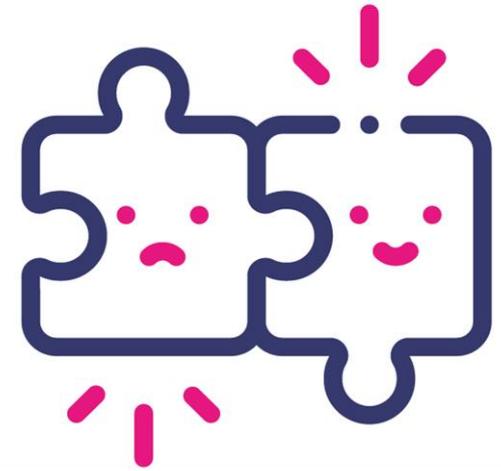
Direttiva Ministeriale 27/12/2012

È un documento che stimola l'attività di personalizzazione didattica e in particolare introduce il concetto di *bisogno educativo speciale*



“...Ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare bisogni educativi speciali o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta...” (Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative)

Si riconosce quindi la necessità di una personalizzazione didattica per tutti quelli alunni con bisogni educativi speciali

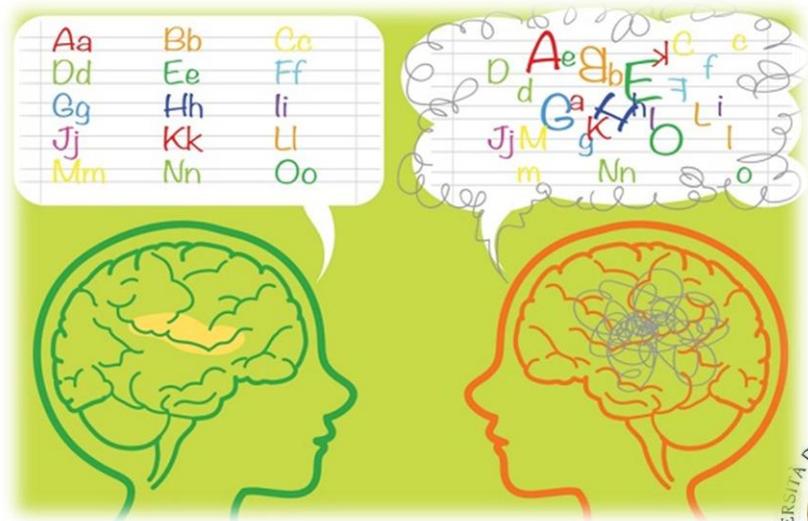


Circolare Ministeriale n.8 del 6/3/2013

“...E’ compito doveroso dei Consigli di classe o dei team docenti [...] un’opportuna e necessaria adozione di una personalizzazione didattica ed eventualmente di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale e inclusiva di tutti gli alunni...”

(Circolare ministeriale n.8 6 marzo 2013)

La progettazione didattico-educativa individuale anche in assenza di certificato clinico-diagnostico apre la possibilità alla scuola di una messa in atto di interventi più precoci e maggiormente efficaci.



Profilo di funzionamento (PF) sostituisce la Diagnosi Funzionale e il Profilo dinamico funzionale (PDF) a partire dal 1 gennaio 2019



Il PF è redatto da un'unità multidisciplinare secondo i criteri del modello bio-psicosociale ICF

Quali novità importanti



- ✓ È necessario alla predisposizione del *Progetto Individuale* e del PEI
- ✓ Definisce le competenze professionali e la tipologia delle misure di sostegno
- ✓ È redatto con la collaborazione dei genitori e con la partecipazione di un rappresentante dell'amministrazione scolastica
- ✓ È aggiornato al passaggio di ogni grado di istruzione

GRUPPI PER L'INCLUSIONE SCOLASTICA

GLIR (Gruppi di lavoro interistituzionali regionali)



Istituito presso ogni USR
Supporta il GIT

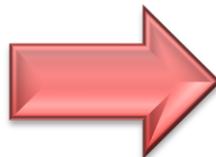
- ✓ Dirigente dell'USR,
- ✓ rappresentanti delle Regioni, degli Enti locali e delle associazioni delle persone con disabilità

GIT (Gruppi per l'inclusione territoriale)
Istituti a livello territoriale



È integrato da associazioni, ASL ed enti locali

GLI (Gruppo di lavoro per l'inclusione)
Istituiti presso ciascuna scuola



- ✓ Docenti curricolari
- ✓ Docenti di sostegno
- ✓ Eventualmente personale ATA
- ✓ Specialisti ASL

Supporta il Collegio docenti nella definizione e realizzazione del Piano per l'inclusione. Supporta i docenti contitolari nell'attuazione dei PEI

Il PEI è elaborato e approvato dai docenti contitolari o dal consiglio di classe, con la partecipazione dei genitori, delle figure professionali specifiche interne ed esterne all'istituzione scolastica. Tiene conto della certificazione di disabilità e del Profilo di Funzionamento, individua strumenti e strategie, modalità didattiche e di coordinamento degli interventi.



Decreto 96 del 7 agosto 2019
Decreto inclusione



Il *Decreto Inclusione* è entrato in vigore il 12 settembre 2019. Modifica il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66 per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.

COSA CAMBIA



Il PF definisce anche le competenze professionali e la tipologia delle misure di sostegno per l'inclusione scolastica



Partecipano alla redazione del PF i genitori del bambino con disabilità e un rappresentante dell'amministrazione scolastica



È PROPEDEUTICO AL PEI

Il PF è redatto da una equipe multidisciplinare formata da:

- a) uno specialista in neuropsichiatria infantile o un medico specialista
- b) da almeno 2 delle seguenti figure: un esercente di professione sanitaria nell'area della riabilitazione, uno psicologo dell'età evolutiva, un assistente sociale o un **pedagogista** o un altro delegato, in possesso di specifica qualificazione professionale





“...Il PF dovrebbe essere comprensivo di [...] elementi valutativi e programmatori: un compito arduo se si considerano le condizioni operative che portano alla sua redazione, senza trascurare la sovrapposizione con il PEI e il progetto individuale...” (Lascioli, Pasqualotto, 2019)

Principali modifiche

L'ICF diventa il linguaggio standard su cui stilare il profilo di Funzionamento

Alla commissione medica per la redazione del Profilo di Funzionamento, si aggiunge la partecipazione dell'alunno **"nella massima misura possibile"** e della scuola nella persona del dirigente scolastico o di un docente specializzato nel sostegno

Introduzione del GLO (*Gruppo di lavoro operativo per la progettazione per l'inclusione*) che lavora in sinergia con il GLI

All'interno del GLO è assicurata la partecipazione attiva degli studenti con disabilità

Il PEI deve essere stilato dal GLO e deve contenere [...] tutti gli strumenti, le strategie e gli interventi educativi e didattici. Va redatto in via provvisoria entro giugno e in via definitiva non oltre il mese di ottobre

La possibilità di riconfermare sulla stessa cattedra l'insegnante di sostegno con incarico a tempo determinato solo per i docenti che hanno il titolo di specializzazione per il sostegno in nome della continuità didattica

L'assegnazione delle ore di sostegno verrà decisa d'intesa con le famiglie

Il PEI è definito come "facente parte del progetto individuale" e guarderà alle caratteristiche del singolo studente

Definizione più precisa dei ruoli del GIT (*Gruppi per l'inclusione territoriale*)

La valutazione della qualità dell'inclusione (previsto dal DPR N.80/2013) sarà affidata all'INVALSI che ne definirà gli indicatori .

Maggiore rilievo all'*interistituzionalità* del progetto inclusivo.

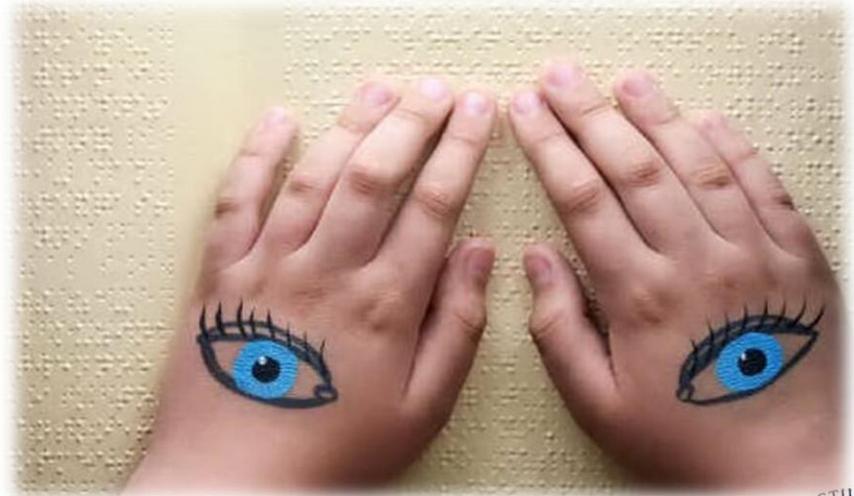
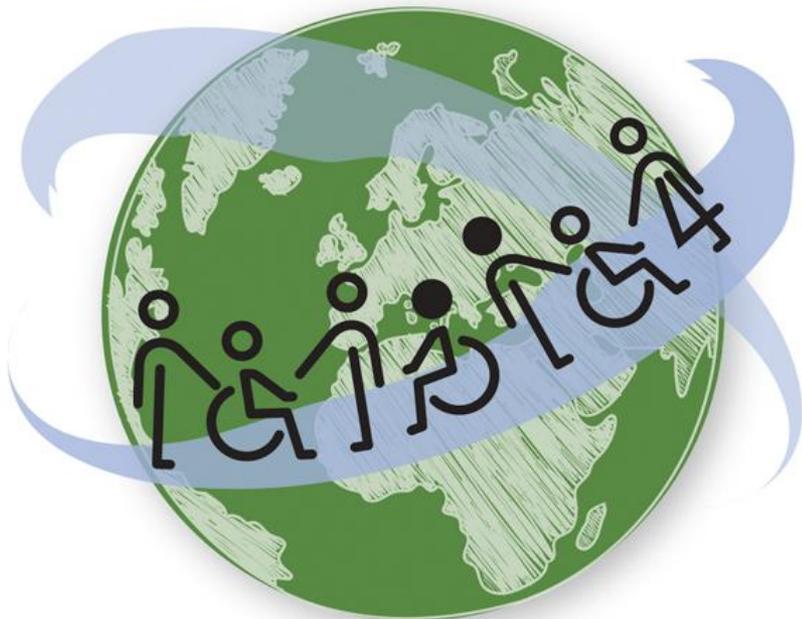
Riconoscimento e istituzionalizzazione della realtà dei Centri Territoriali di Supporto e delle Scuole Polo come importante supporto per l'inclusione scolastica

Maggiore insistenza sul concetto di accomodamento ragionevole come principio guida per l'utilizzo delle risorse per il sostegno dei singoli PEI



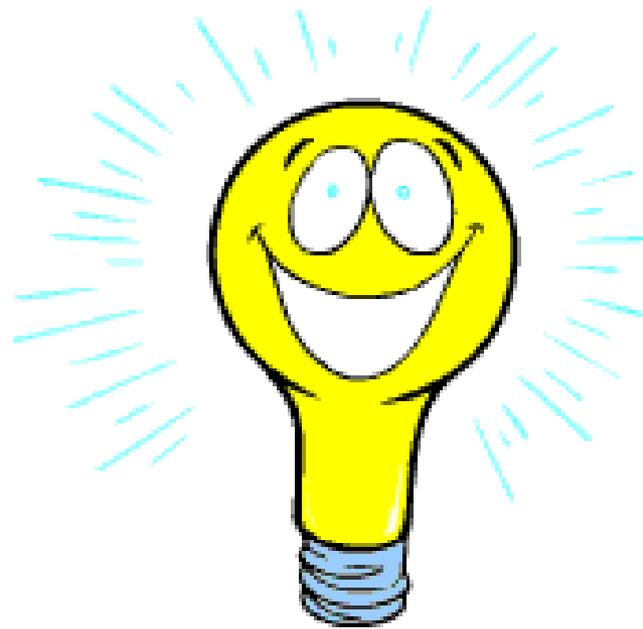
Il termine “**reasonable accomodation**” viene introdotto nei primi anni 90’ negli Stati Uniti dove fu emanato l’*American with Disability Act* (A.D.A.), legge che si poneva lo scopo di tutelare i diritti delle persone con disabilità e di garantire una maggiore integrazione sociale

“...per “accomodamento ragionevole” si intendono: **le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un onere sproporzionato o eccessivo, adottati, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per garantire alle persone con disabilità il godimento e l’esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali...**” (Articolo 2, comma 4, Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle persone con disabilità)



Nella *Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle persone con disabilità* del 2007, l'espressione "*accomodamento ragionevole*" è la **possibilità di promuovere "...il pieno e uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità.."** (art. 1)

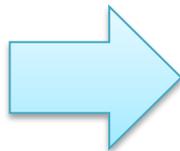




RAPPRESENTA in concreto il mettere in campo tutti gli strumenti a disposizione per **adeguare la didattica alle esigenze della disabilità.**

GRUPPI PER L'INCLUSIONE SCOLASTICA prima del decreto interministeriale del 2020

GLIR (*Gruppi di lavoro interistituzionali regionali*)
istituiti presso ciascun Ufficio Scolastico Regionale
Entrato in vigore il 1 settembre 2017



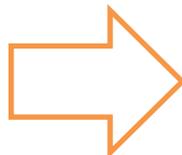
- ❖ continuità delle azioni sul territorio, all'orientamento e ai percorsi integrati scuola-territorio-lavoro
 - ❖ **supporta il GIT**
 - ❖ supporto alle reti di scuole per la progettazione e la realizzazione dei Piani di formazione per il personale
- È presieduto dal dirigente preposto dall'USR o da un suo delegato

GIT (*Gruppi per l'inclusione territoriale*)
Istituti a livello territoriale
Attivo (ma oggi rivisitato) già dal 1 gennaio 2019



Supporta le istituzioni scolastiche nella definizione dei PEI
È coordinato da un dirigente tecnico o da un dirigente scolastico che lo presiede

GLI (*Gruppo di lavoro per l'inclusione*)
Istituiti presso ciascuna scuola



È nominato dal Dirigente Scolastico.

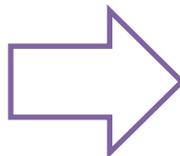
Si avvale anche del supporto degli studenti e dei genitori

Supporta il collegio dei docenti nella definizione e realizzazione del Piano per l'inclusione

Collabora con il GIT

GLO (*Gruppo di lavoro operativo per la progettazione per l'inclusione*)

D.Lgs 96/2019, art. 8, c. 10,
Modifica all'art. 9 del D.Lgs
66/2017)



Lavora in sinergia con il GLI

✓ Sostituzione del termine disabilità con le seguenti parole: *“accertata condizione di disabilità ai fini dell’inclusione scolastica”*

✓ la parola locali è sostituita dalla parola *territoriali*

✓ le parole “degli spazi fisici” sono sostituite dalle seguenti: *fisica, senso percettiva e comunicativa degli spazi e degli strumenti*

✓ le parole «Progetto individuale e del PEI» sono sostituite dalle seguenti: *Piano educativo individualizzato (PEI) e del Progetto individuale*

Alcune ulteriori novità



✓ Le parole «in collaborazione con le istituzioni scolastiche» sono sostituite dalle seguenti: *con la partecipazione di un rappresentante dell'istituzione scolastica interessata*

✓ le parole «disabilità certificata» sono sostituite dalle seguenti: *accertata condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica*

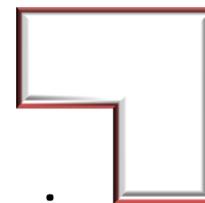
Alcune ulteriori novità



Il nuovo PEI in prospettiva biopsicosociale ed ecologica
Decreto Interministeriale n.182 29/12/2020

Il nuovo modello di PEI proposto dal *Decreto interministeriale n.182/2020* intende rinunciare ad un'aderenza forte alla classificazione ICF per quello che riguarda le diverse componenti che descrivono il funzionamento umano (Miur, 2020).

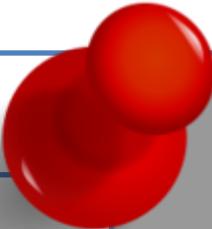
Tuttavia, restano visibili i principi fondamentali che la prospettiva bio-psico-sociale intende promuovere.



L'attuale PEI valorizza sia la dimensione individuale sia quella contestuale della *progettazione*.

Esso prevede una serie di interventi rivolti allo sviluppo di capacità nell'alunno e all'osservazione del contesto (per la ricerca di barriere e facilitatori) al fine di progettare interventi di miglioramento e attivare strategie per la costruzione di un ambiente inclusivo per tutti (Miur, 2020).





Questo nuovo modello di PEI vuole confermare la visione bio-psico-sociale in un panorama prospettico ponendosi, altresì, come un dispositivo di sviluppo e cambiamento che coinvolge il contesto classe, la comunità scolastica e tutto il territorio locale (Miur, 2020).

Affrontando questo nuovo PEI non dimentichiamoci mai delle 4 componenti essenziali per una programmazione individualizzata:

La **conoscenza** come comprensione il più possibile profonda del funzionamento dell'alunno/a nei vari contesti

La definizione condivisa e inclusiva degli obiettivi educativi e didattici

La definizione delle risorse e strategie attivate per realizzarli

Le verifiche e le valutazioni

Il PEI in prospettiva biopsicosociale

Il contributo fondamentale è una *visione antropologica* del funzionamento umano che è globale, sistemica, multidimensionale, interconnessa, relazionale rappresentata dall'approccio ICF.

Nella prospettiva biopsicosociale spicca poi il ruolo determinante dei vari fattori di contesto, esterni ed interni alla persona.

La relazione dei fattori di contesto relazione con il corpo della persona, le sue attività e competenze personali e la sua partecipazione sociale (come facilitatore e/o barriera) è la sintassi fondamentale della prospettiva biopsicosociale (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2020).



Un PEI biopsicosociale ha dunque una visione ampia, globale, sistemica, relazionale e contestuale non solo dell'alunno con disabilità ma anche della gamma delle risorse e interventi da attivare (Ianes, Cramerotti, Fogarolo, 2020, p. 11).



Il PEI in prospettiva ecologica

Attraverso una prospettiva ecologica è possibile vedere meglio come funziona il GLO (*Gruppo di lavoro operativo per la progettazione per l'inclusione*), le relazioni a scuola tra gli alunni, con i colleghi, con le famiglie, con i servizi, etc...e come queste ecologie si relazionino tra loro. **NON SI È MAI DA SOLI!**





Un buon PEI guarda (*anche se con occhio strabico*) al percorso dell'alunno con disabilità attraverso una divergente ottica:

- a) gli apprendimenti e la partecipazione sociale;
- b) sguardo prospettico del Progetto di Vita, dell'adulità.

N.B. Sarebbe sempre utile parlare di PEI/Progetto di vita per aprire ampi spazi progettuali. Un PEI strabico con un occhio guarda il presente e con l'altro guarda

il futuro !!!



REMEMBER

Le sezioni del PEI più significative per la valorizzazione della prospettiva biopsicosociale sono quelle dedicate al contesto e più nello specifico al **riconoscimento di barriere e facilitatori nell'ambiente scolastico e all'attivazione di strategie per la costruzione di un ambiente inclusivo per tutti.**

Sicuramente un altro punto importante del PEI è il riferimento all'**AUTODETERMINAZIONE.**

Ancora un altro aspetto significativo è anche la parte dedicata alla **compilazione del Quadro informativo a cura dei genitori o esercenti la responsabilità genitoriale**, la quale evidenzia il valore attribuito allo sguardo dei familiari come attori del primo contesto di vita del bambino/ragazzo con disabilità.

Individualizzazione e Personalizzazione

CHIARIMENTI

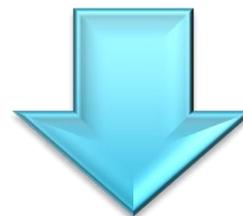
Sono entrambe strategie didattiche il cui principio cardine è caratterizzato da un'idea di formazione sensibile “...alle differenze della persona nella molteplicità delle sue dimensioni individuali[...] e sociali[...]” (Baldacci, 2002 p.132)

P.D.P.
P.E.I.

Individualizzazione



Strategia didattica il cui scopo è quello di **garantire a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curricolo** attraverso la diversificazione dei percorsi di insegnamento (Baldacci, 2002)



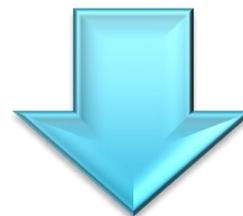
Percorsi di insegnamento differenziati per il raggiungimento di obiettivi comuni



Personalizzazione



Strategia didattica la cui
finalità è quella di
**assicurare ad ogni
studente una propria
forma di eccellenza
cognitiva** (Baldacci, 2002)



*Percorsi elettivi differenziati per
il raggiungimento di obiettivi
personali e lo sviluppo
personale di aree di eccellenza*



Individualizzazione



PEI

(alunni con
disabilità)

Personalizzazione

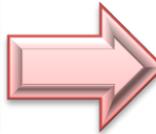


PDP

(alunni
DSA/alunni BES)

Differenze...

Individualizzazione



Garantisce a tutti il raggiungimento di traguardi formativi comuni attraverso il diritto alla diversità e ai prerequisiti di ciascuno

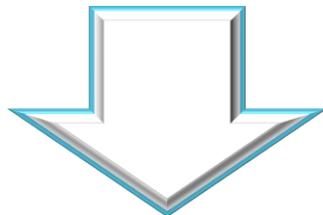
Compito del docente è analizzare i bisogni degli alunni, valutare il livello raggiunto e progettare attività che consentano a tutti di raggiungere lo stesso obiettivo

Personalizzazione



Valorizza i talenti dei singoli senza prevedere obiettivi da raggiungere. Compito del docente in questo caso è cercare le potenzialità di ciascuno e strutturare attività personalizzate affinché ciascuno raggiunga il massimo obiettivo possibile dettato dalle proprie caratteristiche

Individualizzare, Personalizzare e Differenziare



Lavorare sulla quantità
e sulla qualità dei
contenuti

Agire sulla
facilitazione o
sull'arricchimento

Orientarsi verso la
formazione delle
competenze nei
contesti di vita



Possedere un ampio
repertorio di
metodologie
didattiche

AUTODETERMINAZIONE

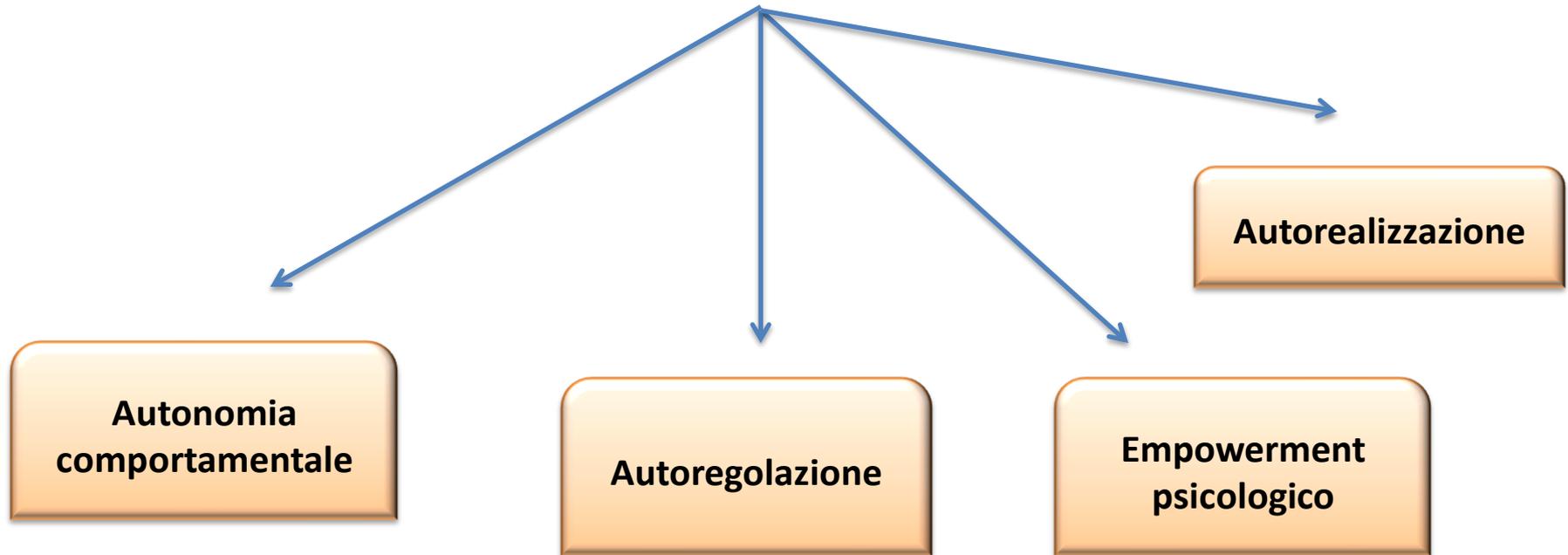
Il concetto di autodeterminazione è stato affrontato in maniera approfondita per la prima volta negli anni 80' da Deci e Ryan che insieme hanno formulato la teoria dell'autodeterminazione.

Secondo questa teoria per comprendere le motivazioni poste alla base della vita di ciascuna persona è necessario fare riferimento ai suoi bisogni psicologici innati (essere competente, autonomo e in relazione con gli altri).

Questa teoria non si occupa solo della tendenza allo sviluppo positivo dell'essere umano, ma anche di quegli elementi propri dell'ambiente sociale che possono opporsi in vari modi a tale sviluppo.

Nell'ambito della disabilità il concetto di autodeterminazione si è sviluppato grazie invece ai lavori di Wehmeyer e dei suoi collaboratori che negli anni 90' sviluppano un modello che prende in considerazione da un lato la dimensione personale dell'individuo e dall'altra il contesto sociale.

Per W. Sono 4 le caratteristiche del comportamento autodeterminato:



1. *l'autonomia comportamentale* quindi il prendersi cura di sé, la capacità di agire in base ai propri valori e interessi, l'agire in maniera autonoma;
2. *l'autoregolazione*, aspetto questo che comprende l'autovalutazione, la definizione di obiettivi da raggiungere, l'orientamento al risultato, la capacità di risoluzione dei problemi, ecc..;
3. *l'empowerment psicologico* ovvero la fiducia nelle proprie possibilità, percezione di controllo, che include aspetti quali la percezione di autoefficacia, il credere nelle proprie capacità di raggiungere i risultati, la motivazione;
4. *L'autorealizzazione* si riferisce al grado di autoconsapevolezza dell'individuo riferito ai suoi punti di forza e debolezza. In questo senso è importante che anche la persona con disabilità acquisisca consapevolezza rispetto alla sua disabilità e ai suoi bisogni di supporto.

Osservazione nel PEI

L'osservazione è fondamentale per la predisposizione di un PEI al fine di conoscere e comprendere il funzionamento globale dell'alunno, determinato da fattori e dimensioni bio-psico-sociali.

Le 4 dimensioni su cui basare l'osservazione del PEI sono:

- 1 – Relazione, interazione, socializzazione
- 2 – Comunicazione e Linguaggio
- 3 – Autonomia e orientamento
- 4 - Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento

<p>1. Dimensione della relazione dell'interazione e della socializzazione</p>	<p>Si riferisce alla sfera affettivo-relazionale, considerando l'area del sé, il rapporto con gli altri, la motivazione verso la relazione consapevole, le interazioni con gli adulti di riferimento nel contesto scolastico, la motivazione all'apprendimento.</p>
<p>2. Dimensione della comunicazione e del linguaggio</p>	<p>Si riferisce alla competenza linguistica, alla produzione verbale e al relativo uso comunicativo del linguaggio verbale o di linguaggi alternativi e integrativi comprese tutte le forme di comunicazione non verbale, artistica e musicale.</p>
<p>3. Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento</p>	<p>Si riferisce all'autonomia della persona e all'autonomia sociale, alle dimensioni motorio-prassica (motricità fine, motricità globale, prassie) e sensoriale (funzionalità visiva, uditiva, tattile).</p>
<p>4. Dimensione cognitiva neuropsicologica e dell'apprendimento</p>	<p>Si riferisce alle capacità mnesiche, intellettive e all'organizzazione spazio temporale, al livello di sviluppo raggiunto in ordine alle strategie utilizzate per la risoluzione di compiti propri, agli stili cognitivi, alle competenze di lettura, scrittura, calcolo, alla capacità di integrare competenze diverse per la risoluzione di compiti.</p>

II NUOVO PEI SU BASE ICF

DOPO LA SENTENZA DEL TAR

(n.9795/2021 del 14 settembre 2021)

Motivi di censura della sentenza

Composizione e funzione del GLO

Possibilità di frequenza con orario ridotto

Esonero delle materie per gli studenti con disabilità

Assegnazione delle risorse professionali per il sostegno e l'assistenza

**Composizione
e
funzione del GLO**



Si ritiene opportuno nel funzionamento del GLO non vengano poste limitazioni al numero di esperti indicati dalla famiglia, considerato che diversamente si conferirebbe al dirigente scolastico un potere di autorizzazione (Artt.3 e 4 del D.I. 182/2020)

**Possibilità di frequenza
con orario ridotto**



Non può essere previsto un orario ridotto di frequenza alle lezioni dovuto a terapie e/o prestazioni di natura sanitaria in assenza di possibilità di recuperare le ore perdute (Art. 13, comma 2, lettera a del D.I. 182/2020)

Esonero delle materie per gli studenti con disabilità



Non può essere previsto un esonero generalizzato degli alunni con disabilità da alcune attività della classe, con partecipazione ad attività di laboratorio separate (Art. 10, comma 2, lettera d del D.I. 182/2020)

Assegnazione delle risorse professionali per il sostegno e l'assistenza



In assenza di una modifica effettiva delle modalità di accertamento della disabilità in età evolutiva e delle discendenti certificazioni non si è ancora realizzato, in concreto, il coordinamento tra certificazioni/profili di funzionamento e le modalità di redazione del PEI. Pertanto, non si possono predeterminare, attraverso un *range*, le ore di sostegno attribuibili al GLO (Art. 18 del D.I. 182/2020)

SEZIONI

Nuovi modelli di PEI

SEZIONI 1-2-3 (concetti chiave)

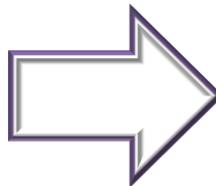
Corresponsabilità, collaborazioni
e alleanze

Trasversalità e longitudinalità

Autodeterminazione e
autorappresentanza

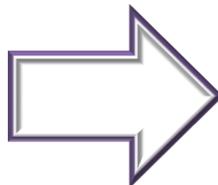
Profilo di funzionamento e
dimensioni

Autodeterminazione e
autorappresentanza



Non è possibile pensare che gli studenti possano autodeterminarsi se la dimensione dell'autodeterminazione non è stata coltivata fin dalla scuola dell'infanzia, con azioni finalizzate a sviluppare specifiche competenze e con una opportuna organizzazione dei contesti

Profilo di funzionamento e
dimensioni



Il PF non deve essere un atto esclusivamente clinico. In attesa di specifiche linee guida del Ministero della Salute con i criteri e le modalità di redazione del PF è essenziale una presenza reale ed incisiva di scuola, famiglia, al fine di contribuire alla definizione del funzionamento con un'ottica rivolta non solo all'individuo, ma anche al contesto.

Vengono infatti previste le dimensioni:

- 1 socializzazione, interazione e relazione*
- 2 comunicazione e linguaggio*
- 3 autonomia e orientamento*
- 4 cognitiva, Neuropsicologica e dell'apprendimento*

POSSIBILI STRUMENTI DA UTILIZZARE

Per sostenere la famiglia nella compilazione del Quadro informativo (Sezione 1 dei nuovi modelli di PEI) possiamo utilizzare uno strumento che cerca di selezionare le notizie essenziali utili per la progettazione come una Check List.

Una tipologia simile di quesiti potrebbe risultare utili anche per orientare la descrizione da parte dello studente della sec.di II grado.

P.S. Gli indicatori presenti nelle 2 check list di Cottini et al., 2021 sono stati selezionati dall'ICF-CY del 2007.



CHECK LIST PER LA FAMIGLIA

Legenda delle valutazioni (a cura della famiglia)

1. È un punto di forza (gli piace molto)
2. Non ci sono problemi (gli piace abbastanza)
3. Ci sono lievi difficoltà (evita l'attività)
4. Ci sono gravi difficoltà (Rifiuta l'attività)

Apprendimenti di base

sa copiare e imitare
sa leggere del materiale scritto (incluso Braille e altri simboli)
sa formulare idee e concetti
sa prendere decisioni
sa concentrarsi su una attività evitando distrazioni

Valutazioni (da 1 a 4)

Compiti e richieste generali

sa svolgere un compito semplice
sa quando chiedere aiuto e a chi

Valutazioni (da 1 a 4)

Comunicazione

comprende i messaggi verbali di base
sa sostenere una conversazione o una discussione

Valutazioni (da 1 a 4)

Mobilità

mantiene una posizione corporea come richiesto (resta seduto o sta in piedi)
usa le mani con precisione (impugna, afferra, ecc...)

Valutazioni (da 1 a 4)

Cura della propria persona

Si lava e si asciuga
Si veste e si sveste

Valutazioni (da 1 a 4)

Routine quotidiane (come si comporta a casa)

collabora con la preparazione dei pasti
aiuta nei lavori di casa
ha cura degli oggetti di casa

Valutazioni (da 1 a 4)

Interazioni interpersonali (come si comporta nei contesti sociali)

si relaziona con gli altri in modo semplice

Cosa gli piace e cosa non gradisce

guardare la TV
fare passeggiate

Valutazioni (da 1 a 4)

Valutazioni (da 1 a 4)

CHECK LIST PER LO STUDENTE

Legenda delle valutazioni (a cura dello studente)

1. *Mi sento molto bravo*
2. *Non ho difficoltà*
3. *Ho lievi difficoltà*
4. *Ho gravi difficoltà*

Attività scolastiche

copiare e imitare
leggere del materiale scritto (incluso Braille e altri simboli)
stare attento a scuola
dire la mia opinione
utilizzare il cellulare, i social e le mail

Valutazioni (da 1 a 4)

Contesti sociali

relazionarmi con gli altri
rispettare le regole sociali
stare insieme agli altri ragazzi in ambienti diversi dalla scuola

Valutazioni (da 1 a 4)

Cosa mi piace e cosa non gradisco

guardare la TV
fare fotografie
suonare con uno strumento
fare passeggiate
giocare con i videogiochi
ascoltare la musica

Valutazioni (da 1 a 4)



**SEZIONI
4-6
(concetti chiave)**

I concetti chiave che ci guidano nell'analisi delle sezioni 4 e 6 riguardano l'interazione tra capacità e performance, le metodologie e gli strumenti per osservare, le Dimensioni su cui valutare l'alunno, il contesto di apprendimento e le sue dimensioni

Capacità e performance



È opportuno considerare 4 linee di lavoro:

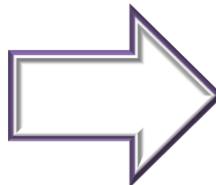
- 1)** confronto fra le performance che l'allievo manifesta sulla stessa attività in ambienti di app.to differenti
- 2)** la determinazione della zona di sviluppo prossimale
- 3)** valutazione delle competenze attraverso procedure osservative per vedere quello che effettivamente dimostra l'alunno nelle diverse attività
- 4)** valutare il bisogno di sostegno che può consentire indirettamente la distinzione fra capacità e performance

Come osservare la scuola



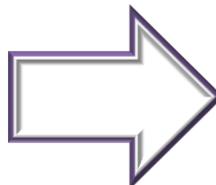
Utilizzo di protocolli osservativi e prove di verifica strutturate
(Cottini et al., 2021)

Le Dimensioni (*osservare in riferimento all'allievo*)



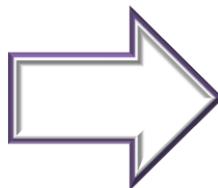
Il D.Lgs. 66/2017 prevede che il PEI debba individuare strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'orientamento, delle autonomie.
Con questa scelta si è orientati in maniera timida nella prospettiva ICF.

Contesto di apprendimento (*va oltre quello fisico*)



Oltre al contesto fisico è previsto anche un **contesto organizzativo, didattico e relazionale**

Osservare il contesto
*(dimensione macro, meso e
micro)*



Per poter effettuare una lettura organica e funzionale delle barriere e dei facilitatori del contesto organizzativo, fisico e relazionale scolastico si suggerisce di dividere le osservazioni in 3 dimensioni: **macro, meso e micro.**

POSSIBILI STRUMENTI DA UTILIZZARE

La compilazione della sezione 4 del nuovo PEI (dopo l'osservazione degli insegnanti) rappresenta uno snodo fondamentale per pianificare il percorso di progettazione degli obiettivi, degli interventi e il monitoraggio sugli esiti.

Anche per questa sezione può essere adoperata uno strumento che ricalca la check list proposta già per la famiglia anche se il livello di dettaglio è maggiore e gli indicatori sono orientati alle 4 dimensioni

Dimensioni in primo piano (cosa osservare)

Legenda delle valutazioni

1. È un punto di forza
2. Non ci sono problemi
3. Ci sono lievi difficoltà
4. Ci sono gravi difficoltà

Dimensione della relazione, interazione, socializzazione

Nelle interazioni e relazioni interpersonali

mostra di apprezzare le relazioni
interagisce rispettando le regole sociali
sa intrattenere relazioni con i pari

Valutazioni (da 1 a 4)

Nei compiti e richieste generali

sa svolgere un compito semplice, organizzando tempo, spazio, materiali
sa svolgere un compito complesso, organizzando tempo, spazio, materiali
sa svolgere compiti articolati in gruppo

Valutazioni (da 1 a 4)

Nella gestione della tensione e in altre richieste di tipo psicologico

sa controllare l'ansia e lo stress
sa controllare il proprio comportamento

Valutazioni (da 1 a 4)

Nel controllo del proprio comportamento

Accetta la novità gestendo il proprio comportamento e le proprie emozioni anche in risposta a oggetti e situazioni nuove
sa gestire il comportamento e l'espressione delle emozioni per avviare delle interazioni con le persone o in situazioni nuove

Valutazioni (da 1 a 4)

Dimensione della comunicazione e del linguaggio

Nella comprensione della comunicazione

dimostra di comprendere messaggi verbali semplici reagendo in modo appropriato con azioni o con parole a messaggi verbali semplici
comprende il significato rappresentato da disegni, grafici, fotografie

Valutazioni (da 1 a 4)

Nella produzione di atti comunicativi

Produce parole e frasi per rappresentare persone o eventi

Valutazioni (da 1 a 4)

Nella conversazione

sa avviare e mantenere una conversazione rispettando il turno nel vocalizzare, parlare o usare segni
sa concludere un dialogo utilizzando affermazioni o espressioni conclusive per porre fine allo scambio

Valutazioni (da 1 a 4)

<p>Nella comunicazione attraverso strumenti e tecniche specifiche sa utilizzare telefono e cellulare come mezzo di comunicazione sa utilizzare i social come mezzo di comunicazione</p>	<p>Valutazioni (da 1 a 4)</p>
<p><u>Dimensione dell'Autonomia e dell'Orientamento</u> Dal punto di vista sensoriale ascolta intenzionalmente stimoli sonori (voce, radio, musica) esplora oggetti avvicinandoli al naso</p>	<p>Valutazioni (da 1 a 4)</p>
<p>Mobilità sa assumere e abbandonare una posizione corporea muovendosi da una collocazione all'altra (sedersi, alzarsi) sa spostarsi sul territorio usa le mani con precisione per raccogliere, afferrare, manipolare, lasciare oggetti</p>	<p>Valutazioni (da 1 a 4)</p>
<p>Nella cura della propria persona sa lavarsi mani e faccia sa lavarsi i denti</p>	<p>Valutazioni (da 1 a 4)</p>
<p>Nella gestione di sé e nell'orientamento È in grado di seguire una routine quotidiana È in grado di frequentare Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) in scuole diverse dalla propria</p>	<p>Valutazioni (da 1 a 4)</p>
<p><u>Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'Apprendimento</u> Attenzione e funzioni esecutive sa spostare l'attenzione da uno stimolo all'altro sa pianificare successioni di azioni e attività Memoria mantiene delle informazioni visive per breve tempo (20-30 secondi circa) utilizza strategie di memoria nello studio e nella vita di ogni giorno (mappe) Apprendimenti di base sa copiare e imitare ha acquisito l'abilità di riconoscimento di numeri, simboli e segni aritmetici</p>	<p>Valutazioni (da 1 a 4)</p> <p>Valutazioni (da 1 a 4)</p> <p>Valutazioni (da 1 a 4)</p>
<p>Attività di pensiero e soluzione di problemi sa individuare soluzioni appropriate per i comuni problemi della vita quotidiana sa trovare soluzioni a un problema complesso riguardante questioni varie</p>	<p>Valutazioni (da 1 a 4)</p>



**SEZIONI
5-7-8
(concetti chiave)**

I concetti chiave che ci guidano nell'analisi delle sezioni 5-7-8 riguardano principalmente l'inclusione e il coinvolgimento attivo di ogni allievo, da ricercare attraverso un apprendimento universale, una didattica adattiva ed una valutazione formativa equa.

Bisogni, contesto e curricolo



Relativamente al contesto esalta la dimensione inclusiva e la necessaria attenzione da riservare all'alunno (ai suoi bisogni particolari).

Ogni allievo quindi presenta una propria condizione particolari e le azioni specifiche che vengono proposte ad ognuno devono cercare di rispondere alle sue peculiari esigenze, intese come CRITICITA' da affrontare e come PUNTI DI FORZA.

Inoltre bisogna indicare i FACILITATORI da prevedere e le BARRIERE da eliminare.

ADATTARE, FARE, CO-COSTRUIRE



Nella sezione 5 viene chiesto di indicare anche gli interventi didattici metodologici (*approcci laboratoriali*)

Didattica adattiva



Una didattica pensata e declinata sui bisogni degli alunni più fragili e vulnerabili che permette di creare ambienti di apprendimento ampi e variegati fondati sui principi dell'UDL mediante approcci che promuovono l'inclusione in classe come il cooperative learning, il peer tutoring, la flipped classroom, il tinkering, ecc...

Valutazione formativa ed equa



PRINCIPIO IPSATIVO

Personalizzare le verifiche su parametri della facilitazione e della semplificazione

Suggerimenti trasversali per le sez.5-7-8
(strumenti da utilizzare)
“Il mio ritratto”

Il mio ritratto	Io sono...	Mi piace...	So fare...	Vorrei...

**SEZIONI
9-10-11-12
(concetti chiave)**

I concetti chiave che bisogna considerare nelle ultime sezioni riguardano principalmente le procedure organizzative.

Organizzare adeguatamente



La sezione 9 richiede che vengano descritti gli aspetti organizzativi legati all'orario settimanale, alle modalità di frequenza degli allievi con disabilità, all'utilizzo delle risorse del sostegno, educative e di assistenza, alla gestione delle uscite e delle attività extrascolastiche, al trasporto.

I comportamenti manifestati dagli allievi che presentano situazioni di disabilità costituiscono sicuramente la fonte di preoccupazione più grossa per gli insegnanti, soprattutto nel momento in cui si di è di fronte a situazioni complesse (esempio: casi di autolesionismo, aggressività, ecc...).

RICHIAMARE QUESTI ELEMENTI è UTILE PER RIBADIRE L'IMPORTANZA DI UN COINVOLGIMENTO DI TUTTI, MA è PARZIALE SE NON SI INTEGRA CON LE INDICAZIONI METODOLOGICHE PREVISTE NELLE SEZIONI 5-7-8.

Tuttavia anche quando non è possibile creare degli adattamenti degli obiettivi e delle metodologie che consentano apprendimenti significativi su compiti simili a quelli dei compagni, è comunque utile far partecipare l'allievo alle attività della classe.

In questo modo l'allievo percepisce che le consegne destinate al gruppo classe non gli sono del tutto estranee e questo facilita sicuramente il suo sentirsi parte integrante della classe e motiva anche il suo impegno nei compiti che lo vedono maggiormente protagonista.

QUESTA CHIAVE DI LETTURA PORTA Ad ESCLUDERE LA POSSIBILITA' DI ESONERO DA UNA O PIU' DISCIPLINE!

Certificazione delle competenze e
valutazione del PEI



Nelle sezioni 10-11 vengono previste la certificazione delle competenze e la verifica del PEI.

La certificazione delle competenze è prevista al termine della scuola primaria, della scuola sec. I grado e a conclusione della seconda classe del secondo ciclo di istruzione, dove riveste una funzione di orientamento per la prosecuzione degli studi o per l'inserimento nel mondo del lavoro.

La verifica conclusiva tende invece a monitorare se l'impianto complessivo delle azioni progettate abbia sortito l'esito previsto.

L'ottica alla base di questa operazione deve essere quella finalizzata ad individuare ambiti di miglioramento, con potenziamento di facilitatori e riduzione di barriere.

Debito di funzionamento e
bisogno di supporto



La sezione 11 è dedicata alla verifica finale e alle proposte per le risorse professionali. La determinazione di risorse necessarie per la progettazione definitiva del PEI è un elemento molto importante che non deve essere circoscritto solo al livello di gravità clinica dello studente.

Il GLO è l'unico soggetto autorizzato a quantificare le necessità di sostegno.

Il PEI nella sezione 11 deve esprimere la determinazione delle risorse ritenute necessarie e le motivazioni che sostengono la richiesta.

Queste motivazioni devono altresì riferirsi all'implementazione delle iniziative finalizzate al raggiungimento degli obiettivi del PEI, tenendo conto anche di come le risorse sono state effettivamente utilizzate e lo saranno nel prosieguo del corso.

Il concetto di bisogno di supporto o di sostegno che è molto utilizzato in letteratura in riferimento alla dimensione della Qualità della vita (Progetto di Vita) definisce in concreto **la quantità di aiuto necessaria a ogni persona per poter partecipare in modo proficuo alle attività previste nelle aree fondamentali della vita quotidiana.**

Dal bisogno di supporto derivano le misure di sostegno che comprendono tutte le risorse e le strategie finalizzate a promuovere lo sviluppo, l'educazione, gli interessi e il benessere della persona, quindi a migliorare il funzionamento individuale.

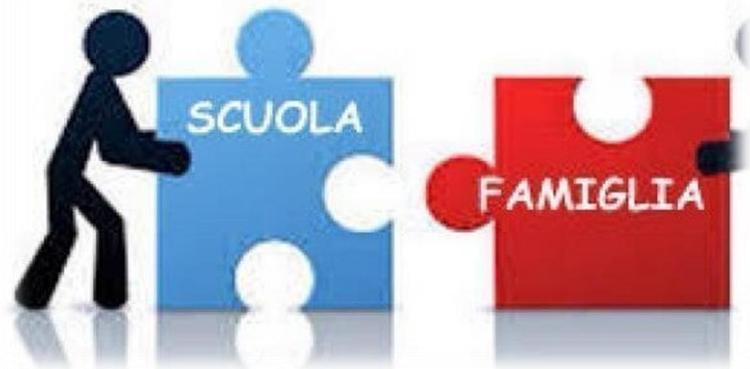
Progetto Individuale, PEI e Piano per l'Inclusione

Costituiscono la *bussola* ossia i documenti di progettazione, dell'inclusione scolastica degli allievi con disabilità

Il **Progetto individuale** è redatto su richiesta dei genitori, dall'Ente locale

Comprende:

- il **profilo di Funzionamento**;
- le prestazioni di cura e di riabilitazione a carico del Servizio sanitario nazionale;
- il **PEI a cura delle scuole**;
- i servizi alla persona cui provvede il comune con particolare riferimento al recupero e all'integrazione sociale;
- le misure economiche necessarie per il superamento di condizioni di povertà, emarginazione ed esclusione sociale;
- le potenzialità e gli eventuali sostegni per il nucleo familiare



PEI
PIANO EDUCATIVO
INDIVIDUALIZZATO

Il **PEI** è parte integrante della programmazione educativo-didattica di classe e indica le modalità di coordinamento degli interventi in esso previsti e la loro interazione con il Progetto individuale

Le radici del PEI possono rintracciarsi nel Documento Falcucci (C.M. 8 agosto 1975, n.227) nel quale si intravede già un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola

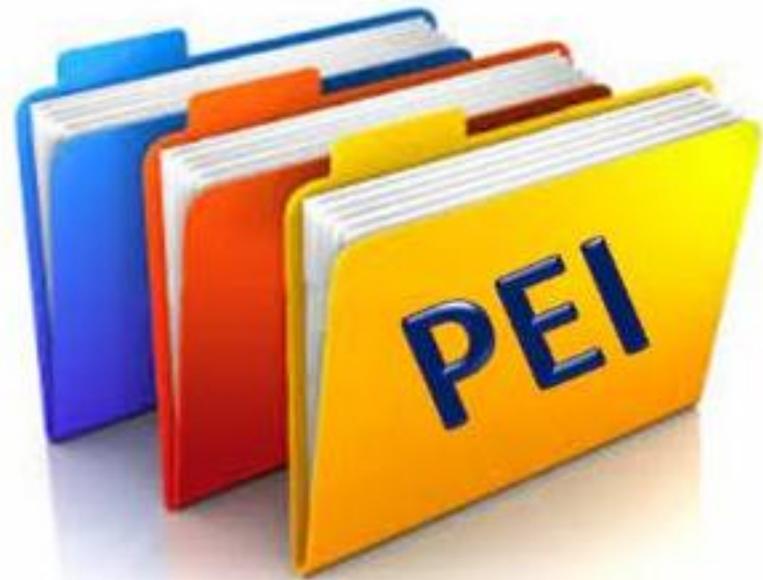


Il PEI è elaborato dai docenti contitolari della classe o dal consiglio di classe.

Partecipano alla redazione del PEI i genitori *o chi ne esercita la responsabilità* e le figure professionali specifiche interne ed esterne alla scuola.

Il PEI è redatto all'inizio di ogni anno scolastico, a partire dalla scuola dell'infanzia. **È aggiornato in presenza di sopraggiunte condizioni di funzionamento della persona.**

È soggetto a verifiche periodiche, nel corso dell'anno scolastico, per accertare il raggiungimento degli obiettivi e apportare eventuali modifiche.



Il PEI:

- individua strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento efficace
- esplicita le modalità didattiche e di valutazione in relazione alla programmazione individualizzata
- definisce gli strumenti per l'effettivo svolgimento dell'alternanza scuola-lavoro
- indica le modalità di coordinamento degli interventi in esso previsti e la loro interazione con il.
- Progetto individuale



Il Piano per l'inclusione è redatto da ciascuna scuola nell'ambito del *Piano triennale dell'offerta formativa*

Definisce le modalità:

- ✓ di utilizzo coordinato delle risorse disponibili
- ✓ per il superamento delle barriere
- ✓ per l'individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento
- ✓ per progettare e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica

**Piano per
l'inclusione**



PEI su base ICF



Il PEI pensato in quest'ottica deve necessariamente avere una funzione pratica.

Un migliore equilibrio tra utilità ed utilizzabilità

Il PEI deve essere quindi

Strumento di
conoscenza dell'alunno
e del suo contesto di
vita

Traccia concreta di un
**percorso educativo e
didattico** per tutti gli
insegnanti

Documento
informale che
impegna tutti gli
attori

Strumento che
sostiene l'inclusione
dell'alunno

Strumento che
monitora l'evoluzione
nel tempo e la verifica
degli obiettivi prefissati



IMPORTANTE



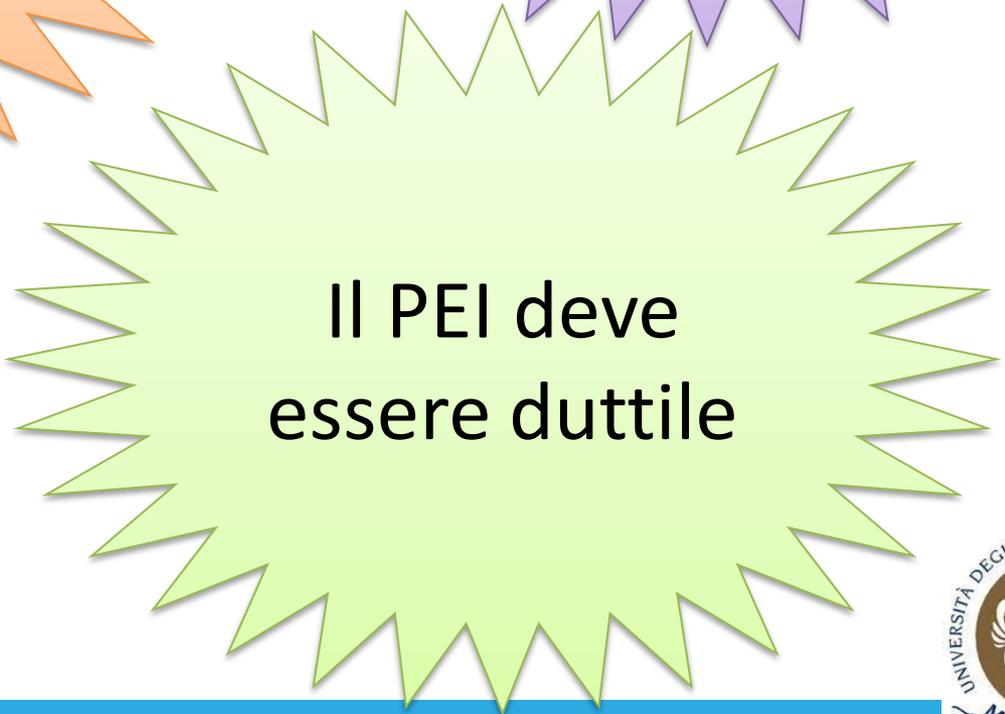
Gli obiettivi devono
essere definiti in modo
chiaro e soprattutto
VERIFICABILE
attraverso indicatori
precisi



Il PEI deve
essere snello
ed essenziale



Il PEI deve
essere
flessibile



Il PEI deve
essere duttile

Progetto di vita

Costrutto complesso e multidimensionale finalizzato a definire condizioni che possono permettere a una persona di accedere al benessere fisico, psicologico e sociale e a valori che l'aiutino a dare significati e senso alla propria vita (D'Alonzo, 2019)



IO VADO!



È utilizzato in ambito:

Socio-economico e
demografico

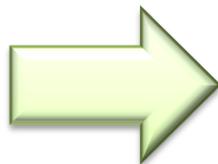


Medico-assistenziale

Psico-socio-pedagogico

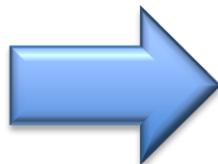


Socio-economico e
demografico



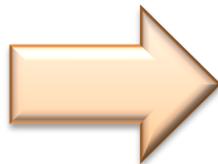
Indagini europee (*Eurostat* ed *European Quality of Life Survey* – Eurofound - Istat) che analizzano le condizioni di vita dei cittadini europei

Medico-assistenziale
(OMS – 2001)



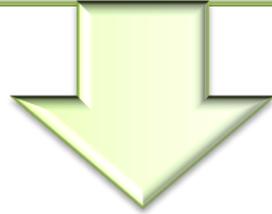
Costrutto ampio e multidimensionale che incorpora un complessa rete di variabili (stato di salute della persona, stato psicologico, livello di autonomia, rapporti sociali, ecc..)

Psico-socio-pedagogico

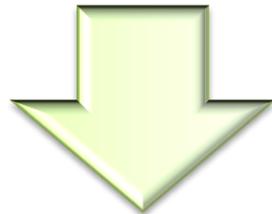


1. Benessere emozionale, relazioni interpersonali, benessere fisico, benessere sociale.
2. Attitudini, inclinazioni, aspettative della persona con disabilità.
3. Facilitatori, barriere.

Ideologia della qualità della vita



Nuova prospettiva che parla del potenziamento e del miglioramento superando il tema della responsabilità verso la propria salute e quella altrui



Visione *integrale* della persona e *integrata* degli interventi. Un approccio bio-psico-sociale.

“...Ne consegue che la qualità della vita non è semplicemente uno standard che coincide con l’idea di dignità: *non va fatta l’equazione esistenziale qualità della vita – dignità della vita.* Ogni persona (anche quella con disabilità) è alla ricerca della sua strada in questa direzione...” (D’Alonzo, 2019)



Cosa significa tutto ciò?

Costruire il proprio progetto di vita per una persona con disabilità significa IPOTIZZARE uno sviluppo possibile in cui l'insegnante sia COSCIENZA ANTICIPANTE di chi gli è affidato.

Inoltre...

Lavorare sulle motivazioni e sui valori porta ad operare in quello spazio di *educabilità* in cui l'azione di scaffolding conduce le potenzialità a diventare **competenze** e le emozioni negative a diventare **sentimenti costruttivi**.

Lavorare con e per le persone con disabilità significa anche:

**Non frammentare
la presa in carico
della persona con
disabilità**

**Valutare la persona
nelle sue abilità e
competenze anche
attraverso protocolli
di osservazione**

**Individuare
percorsi ed
obiettivi efficaci**

**Mettere la vita
delle persone con
disabilità al centro
di una rete di
legami**

INCLUSIONE

La cultura dell'inclusione si basa su due prospettive di indagine che sono complementari tra loro: prospettiva sociale, culturale, etica e prospettiva scientifica.

Si comportano come 2 lenti diverse dello stesso paio d'occhiali. Quindi, la visione è unica ma le informazioni che esse incorporano sono diverse.



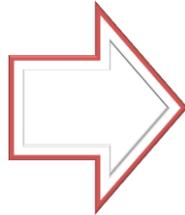
INCLUSIONE SCOLASTICA



È un processo di ricerca finalizzato a realizzare l'eguaglianza formale e sostanziale nei processi formativi attraverso la condivisione e la diffusione dei valori e dei principi di fondo, la riorganizzazione dei contesti educativi, l'utilizzo di metodologie e strumenti didattici efficaci.



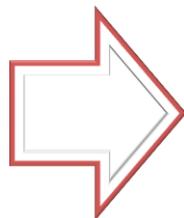
Processo di ricerca



Affinchè l'inclusione si realizzi pienamente è necessario assumere un ***atteggiamento scientifico***, caratterizzato dalla coerenza con delle ipotesi di fondo, dalla sistematicità delle metodologie utilizzate, dal dubbio e dalla critica costruttiva



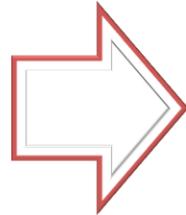
Precisi interventi
operativi



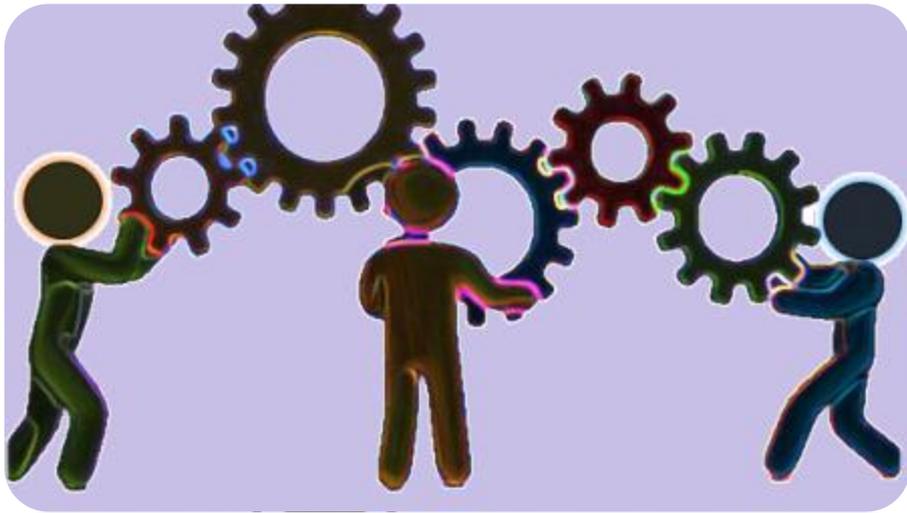
Se l'inclusione non vuole restare solo un approccio retorico, è necessario realizzarla attraverso precisi interventi operativi. Si tratta di condividere e diffondere all'interno dei contesti educativi, quei valori come l'uguaglianza, la solidarietà, l'accoglienza, attraverso incontri di formazione caratterizzati da un approccio dialogico, dialettico.



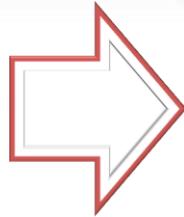
Organizzazione
dei contesti



Bisogna essere in grado di
rispecchiare quei valori assunti
come guida all'inclusione
(gestione degli spazi,
linguaggio, orario, ecc..)



Aspetti didattici
e metodologici



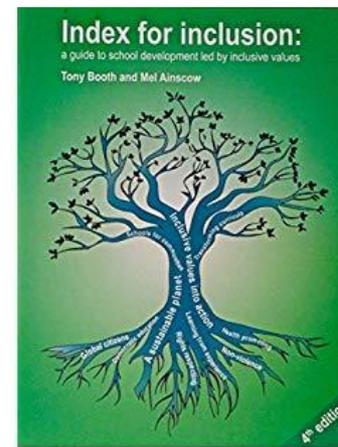
Pertinenti con i valori di
riferimento e con
l'organizzazione del contesto

L'inclusione è un fenomeno fisico, psicologico, comportamentale, mentale, collocato nello spazio e nel tempo dei soggetti, delle istituzioni, della società, della specie.



L'inclusione nel panorama internazionale

Nel dibattito internazionale, un elemento rilevante di evoluzione sull'educazione inclusiva è rappresentato dall'*Index for Inclusion*, che pone la sua attenzione sui **limiti dei contesti** e si basa su un'**idea ampia di inclusione** (Demo, 2017) capace di accogliere tutti attraverso modalità e pratiche didattiche flessibili



L'Index for Inclusion è una proposta di autovalutazione e di automiglioramento per le scuole di ogni ordine e grado (Demo, 2017) che nasce in Gran Bretagna nei primi anni del 2000, si diffonde ben oltre i confini britannici e viene tradotto in diverse lingue

Nel 2008 si sviluppa anche in Italia e la sua traduzione viene curata e pubblicata dal gruppo editoriale Erickson con il titolo *L'Index per l'inclusione*





In questo documento viene rimarcata la necessità di superare i concetti legati alla definizione di “bisogni educativi speciali”, introdotti per la prima volta nel 1978 dal Rapporto Warnock

Un altro documento internazionale che dimostra un forte interesse pedagogico per il tema dell'inclusione è la **Carta di Lussemburgo** approvata dal programma comunitario **Helios** nel 1996, che si pone come obiettivo primario, quello di creare una *“scuola per tutti e per ciascuno”*

Rappresenta quindi una politica di approccio integrato che mira all'inclusione delle persone con disabilità in tutte le politiche e le azioni comunitarie



Anche il progetto europeo “*Assessment in Inclusive Settings*” promosso dall’ *European Agency for Development in Special Needs Education* arriva ad elaborare nel 2008 con le **Raccomandazioni di Cipro**, un concetto unitario di valutazione inclusiva al fine di promuovere l’apprendimento e sostenere i processi di inclusione di tutti gli alunni



**INCLUSIONE
SCOLASTICA**



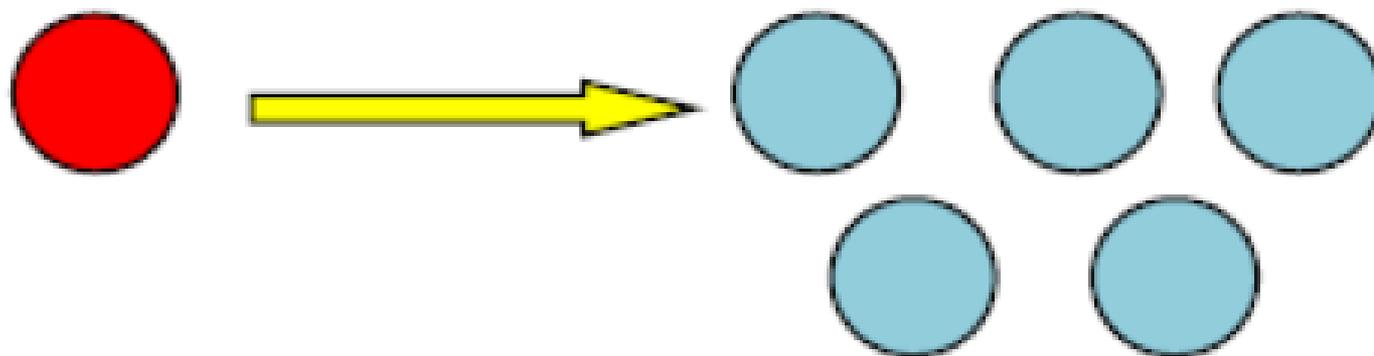
Le Raccomandazioni ci ricordano tuttavia che le politiche e le procedure di valutazione devono supportare e migliorare il successo dell'inclusione e della partecipazione di tutti gli alunni (*Cyprus Recommendations on Inclusive Assessment, 2008*), suggerendo alla scuola l'eliminazione delle barriere architettoniche e sociali e promuovendo l'adeguamento del contesto educativo

L'educazione inclusiva è stata riconosciuta come elemento fondante anche nell'ambito dei nuovi *Obiettivi di Sviluppo Sostenibile* delle Nazioni Unite, dove, il quarto punto dell'Agenda 2030 resa nota nel settembre 2015 a New York fornisce un chiaro orientamento delle politiche internazionali da seguire fino al 2030.



Nel maggio del 2015, finanche il *World Education Forum* tenutosi in Corea ha rappresentato una tappa cruciale ed importante, nella quale viene dichiarata la necessità di inserire l'obiettivo educazione all'interno del principio di equità ed inclusione, focalizzando principalmente l'attenzione sulle categorie più svantaggiate.

Seppure con talune diversità rispetto alle varie forme di disabilità e alle modalità di inclusione, nella maggior parte dei Paesi vige un ***modello multidirezionale*** che prende in considerazione la possibilità di scegliere tra l'inclusione nelle classi comuni e/o le classi speciali

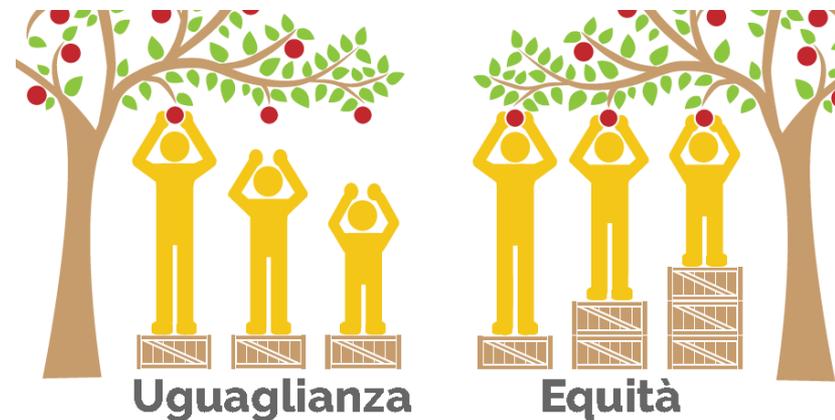
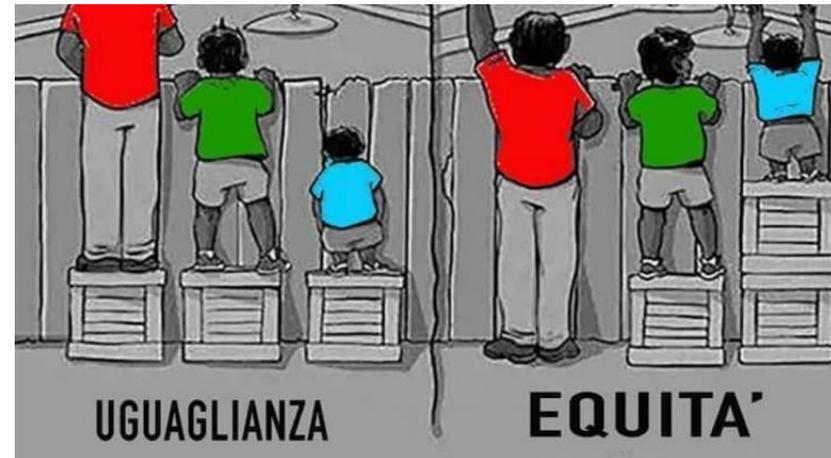


EQUITA'

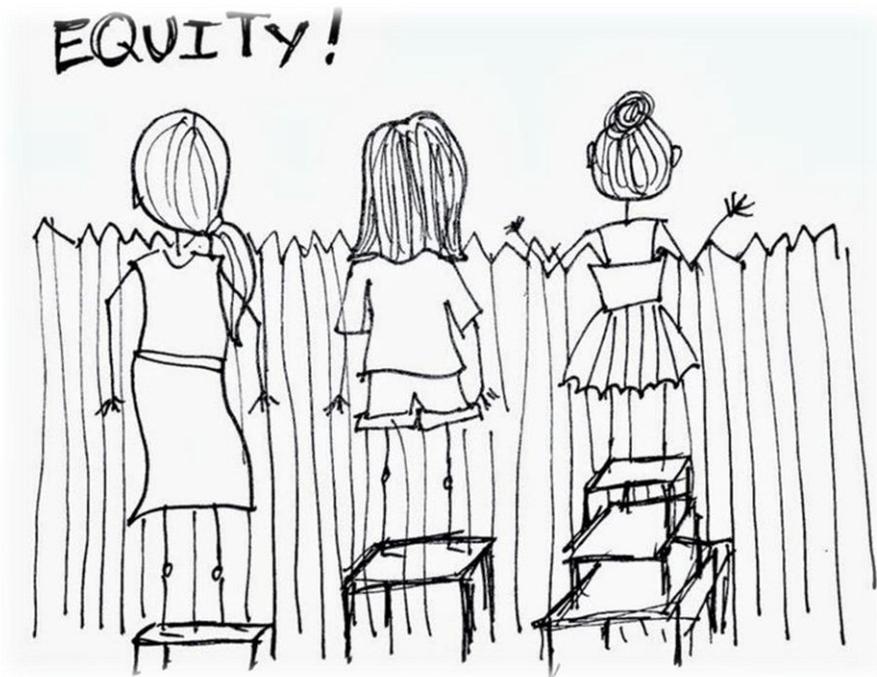
Non è vero che siamo tutti uguali!

L'equità riconosce in noi le differenze e da in maniera differenziata.

Questo è il Punto di arrivo e di partenza di una scuola inclusiva, quella che riconosce le differenze e sulla base delle differenze fa una *super giustizia* che è l'equità.



Equità come base di un discorso inclusivo.
**Uno spostarsi quindi sempre di più
verso le differenze**

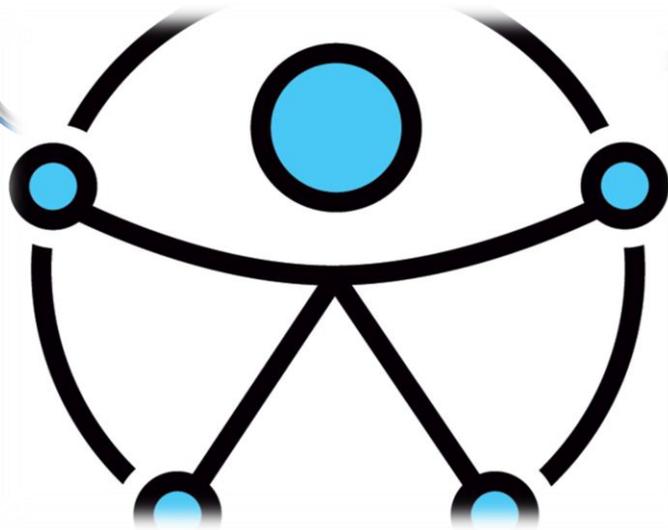


Il tema dell'equità [...] è il motore di uno dei movimenti più significativi nell'area della disabilità [...]

Ad oggi risulta impossibile comprendere il senso e il valore etico e politico dell'equità nei confronti delle persone con disabilità
(Santi, 2019)



L'equità incrocia l'inclusione come [...] "fattore di conversione" dei progetti di vita, **che nella flessibilità e plasticità delle azioni educative ha il suo punto di forza** (Santi, 2019)



UNIVERS-EQUITA'

EQUITA' + UNIVERSALITA'



La proposta di D. Ianes è di entrare dentro la logica dell'universalità e dell'equità.

"...Se avessimo una didattica universale ed equa avremmo risolto ogni tipo di problema..." (Ianes, 2019)

EQUITA'

+

UNIVERSALITA'



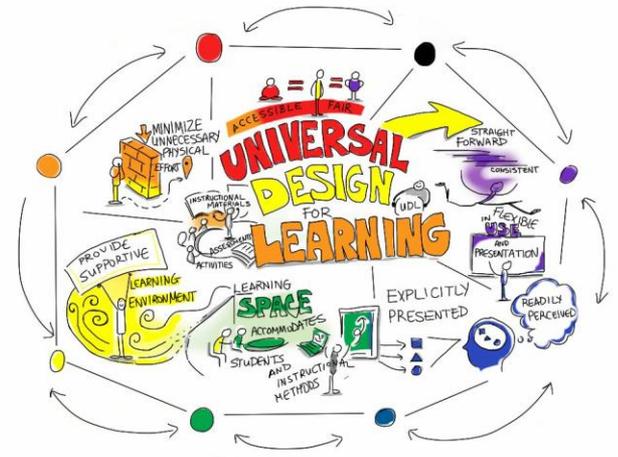
UNIVERS-QUITA'
(Dario Ianes)



Universale vuol dire *anche* anticipare e offrire una pluralità di situazioni (lanes, 2019)

Una didattica universale è una didattica adatta ad incontrare ogni tipo di differenza, che va progettata già in anticipo e che pensa a quali saranno le possibili differenze tra gli alunni...che pensa che esistono delle differenze.

QUINDI PROGETTARE IN ANTICIPO E NON CORREGGERE DOPO!



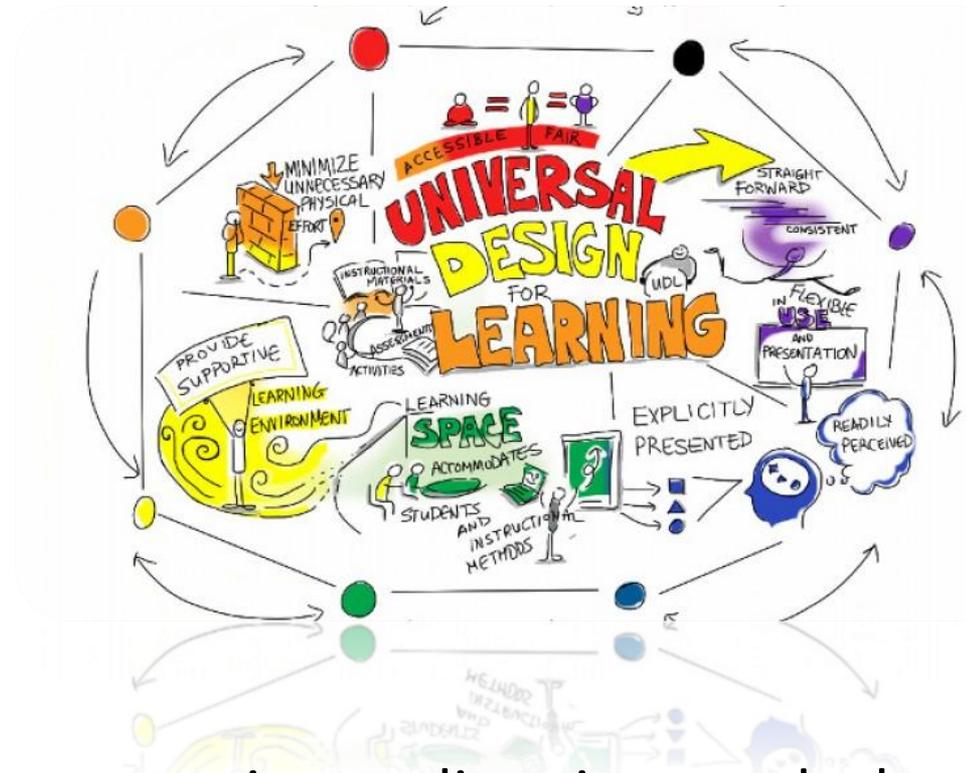
UNIVERSAL DESIGN

Universal Design

L'Universal Design rappresenta la progettazione di prodotti e ambienti utilizzabili da tutti, nella maggior estensione possibile, senza necessità di adattamenti o ausili speciali (Mace, 1985).

L'espressione *Universal Design* viene coniata negli anni '80 dall'architetto e progettista americano Ronald Mace fondatore del *Center for Universal Design* (NCSU) presso l'Università della Carolina del Nord, che argomentando criticamente il costrutto di accessibilità, propone il tema della progettazione senza barriere, secondo una prospettiva centrata sull'ambiente e non sulla persona.

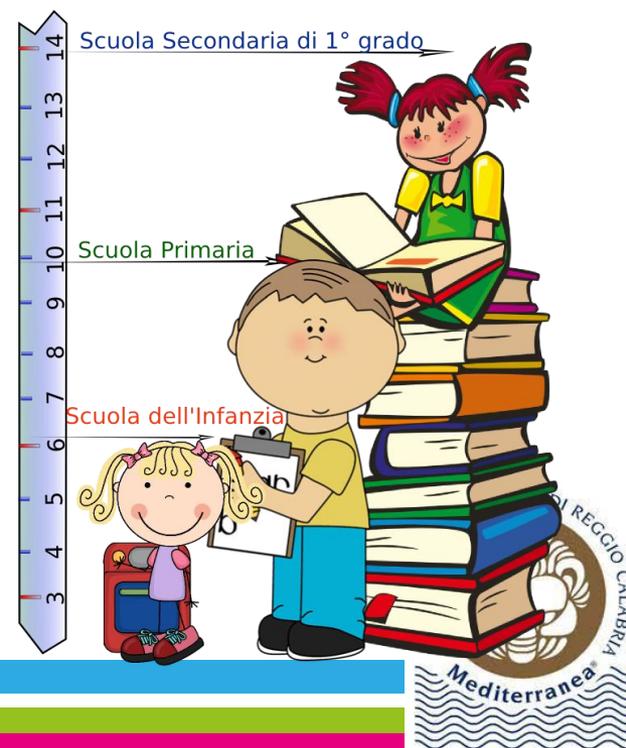
Verso l'UDL . . .



Tutti quei fattori ambientali progettati e realizzati secondo la *progettazione universale*, utilizzabili da tutte le persone nella misura più estesa possibile e senza il bisogno di adattamenti o di progettazioni specializzate **rappresentano il fondamento nella costruzione dell'inclusione scolastica.**

L'UDL è un approccio che include l'implementazione di strategie inclusive.

L'implementazione dell'UDL rappresenta un continuo processo di cambiamento e miglioramento dell'apprendimento. Il curriculum deve essere, quindi, accessibile a tutti, sia fisicamente che cognitivamente in modo efficace (Katzel & Richards, 2013).



L'UDL non prescrive una serie di protocolli che chiunque possa usare in egual modo, né richiede al docente un cambiamento del suo modo di insegnare ma intende:

- a) *adoperare diversi modi di coinvolgimento motivazionale ed emotivo* per incontrare i diversi interessi degli studenti;
- b) *usare diversi modi di rappresentazione* per favorire l'acquisizione della conoscenza;
- c) *utilizzare diversi modi di azione ed espressione* per esprimere e dimostrare la conoscenza.

Universal Design for Learning Guidelines

I. Provide Multiple Means of Representation

1: Provide options for perception

- 1.1 Offer ways of customizing the display of information
- 1.2 Offer alternatives for auditory information
- 1.3 Offer alternatives for visual information

2: Provide options for language, mathematical expressions, and symbols

- 2.1 Clarify vocabulary and symbols
- 2.2 Clarify syntax and structure
- 2.3 Support decoding of text, mathematical notation, and symbols
- 2.4 Promote understanding across languages
- 2.5 Illustrate through multiple media

3: Provide options for comprehension

- 3.1 Activate or supply background knowledge
- 3.2. Highlight patterns, critical features, big ideas, and relationships
- 3.3 Guide information processing, visualization, and manipulation
- 3.4 Maximize transfer and generalization

Resourceful, knowledgeable learners

II. Provide Multiple Means of Action and Expression

4: Provide options for physical action

- 4.1 Vary the methods for response and navigation
- 4.2 Optimize access to tools and assistive technologies

5: Provide options for expression and communication

- 5.1 Use multiple media for communication
- 5.2 Use multiple tools for construction and composition
- 5.3 Build fluencies with graduated levels of support for practice and performance

6: Provide options for executive functions

- 6.1 Guide appropriate goal-setting
- 6.2 Support planning and strategy development
- 6.3 Facilitate managing information and resources
- 6.4 Enhance capacity for monitoring progress

Strategic, goal-directed learners

III. Provide Multiple Means of Engagement

7: Provide options for recruiting interest

- 7.1 Optimize individual choice and autonomy
- 7.2 Optimize relevance, value, and authenticity
- 7.3 Minimize threats and distractions

8: Provide options for sustaining effort and persistence

- 8.1 Heighten salience of goals and objectives
- 8.2 Vary demands and resources to optimize challenge
- 8.3 Foster collaboration and community
- 8.4 Increase mastery-oriented feedback

9: Provide options for self-regulation

- 9.1 Promote expectations and beliefs that optimize motivation
- 9.2 Facilitate personal coping skills and strategies
- 9.3 Develop self-assessment and reflection

Purposeful, motivated learners

Le Linee CAST sottolineano che ci sono studenti che sono molto attratti dalle novità, mentre altri non sono affascinati e prediligono le routine rigide, ma ci sono anche allievi che preferiscono lavorare da soli e altri, invece, che sono orientati ad interagire con i propri compagni (Sgambelluri, 2020).



L'idea di fondo dell'UDL è che ciò che risulta progettato per le persone che presentano una qualche difficoltà, sarà necessariamente adeguato anche per chi non ha particolari esigenze. Si tratta, quindi, di un paradigma di progettazione inclusiva per chi voglia tenere conto delle esigenze di ciascuna persona (Sgambelluri, 2020).

L'utilizzo dell'UDL in ambito didattico (Black et al., 2015), mette in evidenza come l'applicazione dei principi di questo approccio migliori l'apprendimento degli studenti con disabilità.



7 principi dell'UDL

(Mangiatordi, 2019)

Equità

bisogna perciò sempre ricorrere a soluzioni che offrono la stessa esperienza a tutti e non semplificazioni o scorciatoie

Flessibilità

favorire sempre forme di personalizzazione creando contenuti in cui l'utilizzo è possibile secondo diverse modalità

Semplicità
Intuitività

semplicità e intuitività scaturiscono dal richiamo di elementi che sono familiari a un utente, sia perché sono stati appresi prima sia perché si riferiscono a codici universalmente conosciuti

Percettibilità

coinvolgere le diverse capacità sensoriali, incoraggiando la decodifica attraverso canali alternativi tra loro

Tolleranza
dell'errore

minimizzare rischi o azioni non volute: si consiglia di evitare di indurre in errore, frenando in tempo situazioni dannose

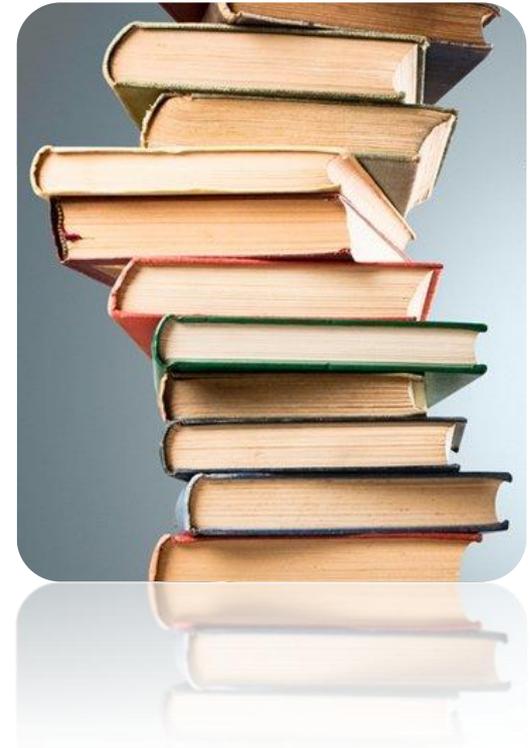
Contenimento
dello sforzo
fisico

evitare azioni ripetitive mantenendo le distanze per evitare il fraporsi di barriere fisiche tra un contenuto e i suoi fruitori

Misure e spazi
sufficienti

rendere lo spazio idoneo: infatti, un soggetto inserito in un contesto inospitale rendere vani molti sforzi di progettazione

Curricolo inclusivo e UDL



L'UDL rappresenta un elemento fondante del curricolo inclusivo (Cottini, 2019). Si tratta di una modalità di progettazione di materiali, metodi e strategie di insegnamento il cui obiettivo è quello di *programmare a priori* attraverso un approccio flessibile, personalizzato e adatto a ciascuno allievo.

Un concreto esempio dell'applicazione dell'UDL è rappresentato dall'ormai noto cubo di Rubik che è stato progettato anche per le persone con disabilità visiva (con le facce bianche e arricchito di caratteristiche tattili).

Questo indica che nell'ottica dell'UDL, quello che è indispensabile per qualcuno è comunque utile per tutti (lanes, 2016).



3 principi dell'UDL

Primo principio



Cosa dell'insegnamento

Secondo principio



Come dell'apprendimento

Terzo principio



Perché dell'apprendimento

Cosa



Si tratta di predisporre ogni misura necessaria per andare incontro alle esigenze di ognuno. Un esempio di pratica che rispecchia questo principio sono i libri digitali con espansioni, in cui il testo scritto è accompagnato da file audio, video e immagini. In questo modo la percezione di una stessa informazione può passare attraverso linguaggi diversi

Come



Il fornire molteplici mezzi di azione ed espressione. Un esempio concreto di questo principio potrebbe riguardare la libera scelta da parte degli studenti della forma da dare ad una narrazione richiesta dal docente ovvero, dalla narrazione scritta a quella orale, fino a quella in modalità video

Perchè



Il suo obiettivo è quello di fornire molteplici mezzi di coinvolgimento per fornire agli studenti differenti stimoli di motivazione ad apprendere.

Un esempio di realizzazione di questo principio è rappresentato dalla capacità degli alunni di autoregolarsi nei momenti in cui sperimentano una difficoltà nell'attività che stanno eseguendo.

I 4 pilastri

Progettazione

Documentazione

Valutazione

Tecnologie

Progettazione

La progettazione si configura come una proposta utilizzata per affrontare situazioni complesse; un approccio che può essere visto come problem solving (Rossi & Toppano, 2009).

Progettare vuol dire guardare all'oggetto da diversi punti di vista traendo indicazioni operative, assegnando valore alle diverse variabili attraverso criteri condivisi dalla comunità, in rapporto ai bisogni educativi culturali e di contesto (Magnoler, 2019).

Il tema della progettazione in ambito didattico non si riduce ad una questione di programmazione delle attività da realizzare ma rimanda a un lavoro molto più analitico e articolato secondo un'attività progettata in anticipo coerentemente con il contesto in cui si colloca.

Differenziazione didattica

Vista come alternativa reale alle modalità tradizionali di gestione dell'aula e alla valorizzazione delle pluralità presenti in ogni contesto classe.

Per la Tomlinson la differenziazione didattica richiede una scrupolosa riflessione sugli *studenti*, sulla *didattica* e sulle *strategie* (Tomlinson e Cunningham, 2003)

Nello specifico per gli studenti, sono fondamentali tre aspetti: *prontezza, interesse, profilo di apprendimento*. La prontezza riflette ciò che uno studente sa, pensa e sa fare attualmente, in riferimento a ciò che il docente ha deciso di insegnare; l'interesse rappresenta un fattore motivazionale; mentre per profilo di apprendimento ci si riferisce ad una modalità preferenziale di elaborare, rappresentare e utilizzare le informazioni.



In relazione alla didattica, invece, vengono presi in considerazione tre elementi: *contenuto*, *processo* e *prodotto*. Il contenuto rappresenta tutto ciò che uno studente dovrebbe *conoscere*, *saper fare*, *comprendere*; il processo ha un doppio significato, quello di riflettere con lo scopo di elaborare una comprensione personale e quello di realizzare operazioni per assimilare una conoscenza; Il prodotto è, infine, il risultato di ciò che gli allievi fanno, fanno fare, e come pensano le conoscenze.

Ne deriva, quindi, che un ampio ventaglio di strategie può senza dubbio valorizzare i punti forti riducendo le difficoltà degli allievi (Tomlinson, 2003) e la scelta di impiegare una strategia, piuttosto che un'altra, dipende dal contenuto e dai bisogni concreti degli alunni.

Diversamente dalla didattica tradizionale, la differenziazione didattica consente di evidenziare le caratteristiche e le singularità dei singoli allievi, quindi, i profili di apprendimento e gli interessi, al fine di attivare processi e percorsi formativi in grado di rispondere ai bisogni dei singoli.

Tale approccio si basa su un clima di classe in grado di promuovere l'apprendimento attraverso un'atmosfera educativa, capace di accettare e rispettare la diversità, promuovendo, altresì, l'apertura verso gli altri.

La differenziazione didattica “viene ormai da sempre preso in considerazione nella didattica speciale, infatti, quando si lavora con una persona con disabilità diventa naturale meditare sulla proposta formativa cercando di capire se sia adatta, adeguata, sostenibile e che riesca a sollecitare quei meccanismi anteriori presenti nella persona ma non sempre facili da attivare” (D’Alonzo, 2016, p.59).

Ancora, per la Tomlinson occorre comprendere lo stile di apprendimento degli allievi, ossia, come preferiscono lavorare per raggiungere buoni risultati, se si impegnano maggiormente lavorando da soli o se raggiungono traguardi più elevati inseriti in piccoli gruppi, se prediligono le indicazioni orali o scritte dell'insegnante, se le immagini sono necessarie per la loro attenzione o meno e se il loro bisogno motorio è scarso oppure no (D'Alonzo, 2016).



Documentazione

Secondo L. Perla (2013), la documentazione rappresenterebbe l'altra faccia della progettazione personalizzata e del Progetto di vita divenendo in questo modo l'esito di una efficiente collaborazione fra Scuola, famiglia, servizi sociali e sanitari, comunità locale.

Tuttavia, sottolinea Perla, “ una documentazione rispettosa del principio dell’inclusione dovrebbe definire elementi minimi vincolanti in termini strutturali e processuali della qualità del sistema (ad es. tipo di documentazione, numero e modalità di incontri scuola-famiglia, ecc.) e i criteri di soddisfazione delle famiglie e di valutazione dei risultati da parte dei docenti” (Perla, 2013, p.57).

La documentazione assume un valore fondamentale anche in materia di inclusione didattica, infatti, con la legge 104/1992 e con la legge 170/2010 vengono introdotti nel sistema formativo italiano il Piano Educativo Individualizzato (PEI) per gli alunni con disabilità e il Piano Didattico Personalizzato (PDP) per gli alunni con DSA.

Attualmente il PEI, sensibile al modello biopsicosociale ICF, identifica strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento, soffermandosi con attenzione alla programmazione dei fattori ambientali in grado di far crescere l'alunno negli aspetti della relazione, della socializzazione, della comunicazione dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie (Lascioli & Pasqualotto, 2019).

Documentare la pratica offre ai docenti la possibilità di analizzare il percorso didattico-educativo, di “fermarsi” per ricostruire le azioni compiute, gli atteggiamenti assunti, le riflessioni condivise, allo scopo di sviluppare la propria consapevolezza professionale in un’ottica di trasversalità di ruoli e di funzioni indispensabile per una presa in carico globale di tutti gli allievi e per garantire una corresponsabilità nella promozione di “buone prassi” inclusive da parte di tutta la scuola (Schiavone, 2017).



Valutazione

La valutazione per essere considerata inclusiva, deve, quindi, esaminare non soltanto l'alunno, ma anche il contesto educativo in cui egli agisce, infatti, proprio per questo motivo, le raccomandazioni di Cipro consigliano il massimo coinvolgimento della famiglia, dell'alunno e dell'insegnante.

Le Raccomandazioni ci ricordano tuttavia che le politiche e le procedure di valutazione devono supportare e migliorare il successo dell'inclusione e della partecipazione di tutti gli alunni (Cyprus Recommendations on Inclusive Assessment, 2008), suggerendo alla scuola l'eliminazione delle barriere architettoniche e sociali e promuovendo l'adeguamento del contesto educativo.

Tuttavia, per consentire che alla valutazione venga attribuita una valenza pedagogico-didattica nella scuola è fondamentale iniziare a pensare alle pratiche valutative adottate per tutti gli studenti e non trovare soltanto delle modalità adeguate per alunni che possiedono una certificazione (Cottini, 2019).

La valutazione può diventare uno strumento in grado di facilitare l'inclusione scolastica di tutti gli alunni, da quelli con disabilità a quelli con particolari bisogni, attraverso un processo di miglioramento continuo dell'organizzazione scolastica (Franceschini, 2017).



Questo è tuttavia possibile se vengono utilizzate azioni didattiche flessibili e se le modalità valutative vengono adattate e condivise con l'intero gruppo classe, secondo i bisogni degli allievi come ci indica d'altronde lo Universal Design for Learning.



Tecnologie

L' Universal Design for Learning attribuisce alle tecnologie un ruolo importante quale strumento di supporto per consentire l'accessibilità a tutti (Rose et al., 2009).

Una didattica che risponde alla crescente eterogeneità dei bisogni presenti nelle classi, non può prescindere dall' utilizzo delle tecnologie, sia come strumenti compensativi, che come strumenti utili allo sviluppo delle competenze nei contesti di apprendimento, rispondendo in questo modo ai bisogni formativi degli alunni.



Per Cottini (2019) è difficile proporre tecnologie universali in grado di supportare azioni didattiche inclusive sia a causa delle diverse variabili da gestire durante l'adattamento della didattica ai bisogni degli allievi sia perché le TIC sono in continuo cambiamento (Cottini, 2019).

L'approccio di Lucio Cottini appare nuovo perché è in grado di promuovere l'idea di un insegnante co-designer dell'apprendimento (Laurillard, 2012; Limone, Pace, 2016;) capace di individuare, durante la progettazione didattica, le risorse digitali, adattandole a proprio vantaggio.

Tale approccio si articola in tre specifiche sfere o macroaree:

*sfera assistivo-
compensativa*

*sfera dialogico-
relazionale e di
condivisione*

*sfera interattivo-
multimediale e
manipolativa*

Fanno parte della prima categoria le Tecnologie Assistive (TA), ossia tutti i supporti tecnologici indispensabili per le persone che presentano una forma di disabilità e i dispositivi compensativi per studenti con bisogni educativi speciali. Le Tecnologie Assistive accompagnano lo studente con disabilità ogni qualvolta deve affrontare un determinato bisogno personale, quindi sono permanenti mentre i dispositivi compensativi vengono adoperati transitoriamente secondo la necessità rilevata e possono essere di supporto per tutta la classe

Fanno parte della seconda categoria i dispositivi agili (tablet e smartphone), le applicazioni e servizi web per scambiare e pubblicare contenuti brevi, gli strumenti utili per le attività didattiche cooperative in rete, come le bacheche virtuali e i wikis, e le piattaforme per l'insegnamento online come Edmodo, Moodle, Google, Microsoft.

Si tratta quindi, di tecnologie funzionali alla co-progettazione in classe e a casa, in presenza e a distanza e di sostegno per la realizzazione di attività cooperative.



Fanno parte della terza categoria tutte quelle attività didattiche autonome, regolabili e riutilizzabili, che possono essere multimediali come mappe, e-book, video-lezioni, e interattive come software didattici, videogiochi, etc....



Bibliografia

- Chiappetta Cajola L. (2020). *Come fare sostegno a scuola. Teoria e pratica nella didattica inclusiva*. Roma: Anicia
- Cottini L., Munaro C., Costa F. (2021). *Il Nuovo PEI su base ICF: Guida alla compilazione*. Firenze: Giunti Edu
- Cottini L (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci
- Croce L, Pati L (2011). *ICF a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano*. Brescia: La Scuola
- D'Alonzo L (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson
- D'Alonzo L. (2019). *Dizionario di Pedagogia speciale*. Brescia: Scholè editore
- D'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè editore
- Demo H, (2017). *Applicare L'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson
- Ianes D, Cramerotti S, Scapin C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano Educativo Individualizzato (PEI)*. Trento: Erickson
- Ianes D., Cramerotti S, Fogarolo F. (2020). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica. Il modello ministeriale del Decreto 2020 commentato ed arricchito di strumenti ed esempi*. Trento: Erickson
- Lascioli A, Pasqualotto L, (2019). *Il Piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci Faber
- Savia G, (2016). *Universal Design for Learning. La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson
- Sgambelluri R. (2020). *Dall'ICF all'Universal Design for Learning. Itinerari didattici e prospettive inclusive*. Roma: Anicia
- Sibilio M, (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola
- Tomlinson C.A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners 2nd Edition*.
- Valenti A. (2019). *I servizi d' Ateneo in un' Università inclusiva*. Trento: Erickson.