

## Promuovere le competenze dell'alunno con disabilità per un processo di inclusione scolastica e sociale

### The enhancement of disabled student's skills for a process of school and social inclusion

FRANCESCA PEDONE, ROSALIA DOMINO, FULVIA IOVINO

*This paper focuses on the assessment of disabled student's skills, referring to his personal and social development and to the achievement of those skills required in ordinary life contexts (Guidelines for the integration of students with disabilities, 2014), in order to really fit the project of life as an integral part of the Individualized Education Plan. The paper, containing the results of a specific education action structured according to the backward design model, describes a process aimed at assessing skills of disabled students, based on the skills certification of the first school cycle (C.M. 3 of 13 February 2015) and on the assessment of knowledge and skills (DPR 122/09). Planning the steps had a double impact on the teaching-learning process: on the one hand, an impact on teachers who plan systematically and highlight the process, as a key element of the inclusion concept, providing useful tools to optimize every student's learning potential; on the other hand, an impact on learners who use their knowledge with a projection of usability in the social context, feeling competent in any significant achievement. All this process aims to put all disabled students, without exceptions, into the social dimension of citizenship's rights in order to make them feel part of a community where they truly have their own role and identity.*

**KEYWORDS:** INCLUSION, SKILLS, DISABILITY, ASSESSMENT, SCHOOL SYSTEM

#### La scuola inclusiva

Il dibattito italiano degli ultimi cinquanta anni sugli alunni con bisogni educativi speciali si è articolato intorno a tre parole chiave: inserimento, integrazione e inclusione<sup>1</sup>. Tali termini descrivono non solo il percorso compiuto a livello nazionale dal punto di vista pedagogico e didattico, ma anche normativo<sup>2</sup>. Il passaggio dall'inserimento all'integrazione e poi, da questa all'inclusione, non implica un semplice cambiamento semantico<sup>3</sup>, ma si configura come un percorso formativo, un processo che l'intera comunità scolastica deve concretizzare in modo trasversale soffermandosi, in particolare, sui valori che il concetto di inclusione porta con sé: la libertà, la dignità, la solidarietà, l'uguaglianza, il diritto, la partecipazione, la sostenibilità, la non violenza, la fiducia, l'onestà, il rispetto per la diversità e la valorizzazione della diversità stessa, l'enfasi sullo sviluppo delle comunità scolastiche, il sostegno al

senso di appartenenza di ciascuno, la riduzione dell'esclusione, della discriminazione e delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione<sup>4</sup>.

Il concetto di inclusione ha a che fare con le persone, con le diversità e con il superamento delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione, sottintende un processo dinamico in continua evoluzione. Il suo raggio di azione a partire dalla disabilità e dai bisogni educativi speciali, va oltre e abbraccia l'isolamento o le esclusioni derivanti dalla classe sociale, dallo svantaggio socio-economico, dalla razza, dal sesso e da altri fattori. La logica inclusiva ha come obiettivo la creazione di una "nuova cultura", aperta e democratica, in grado di valorizzare le peculiarità e le differenze, concepite come ricchezza da condividere.

Grazie alla valorizzazione della diversità, ogni persona trova un terreno fertile per esprimere i propri e speciali "talenti", contro ogni forma di discriminazione. È per

questa ragione che negli ultimi decenni l'inclusione è diventata uno dei principali temi di interesse anche delle Nazioni Unite nell'ambito dei diritti civili e sociali. Il termine inclusione appare nei documenti ufficiali dell'Unesco nel 1994<sup>5</sup> che fanno seguito alla Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali secondo cui l'educazione deve essere per tutti. La Dichiarazione di Salamanca, nonostante la sua incompletezza legata ai tempi, «segna l'avvio di un cambiamento e di un rinnovamento, spostando l'attenzione dall'educazione speciale, in senso stretto, alla diversità intesa come valore in sé, e al suo riconoscimento in una scuola per tutti»<sup>6</sup>.

Più di dieci anni fa l'UNESCO<sup>7</sup> ha definito l'educazione inclusiva come un processo che si rivolge e risponde ai differenti bisogni di tutti gli alunni, finalizzato allo stesso tempo a promuovere la partecipazione di ciascun alunno ai processi educativi e alla riduzione dell'esclusione. Oggi l'analisi degli accordi internazionali per i diritti umani e della legislazione vigente nel nostro Paese offre una concezione del concetto di inclusione che da una parte pone l'accento sui concetti di equità, accessibilità, opportunità e diritti<sup>8</sup>, dall'altra implica una riflessione ed un impegno per la promozione intenzionale di azioni positive volte a contrastare le disuguaglianze<sup>9</sup>. L'inclusione è stata dunque considerata come una questione etica<sup>10</sup>, come una questione di giustizia sociale<sup>11</sup>, relativa a tutti gli studenti di fronte a fenomeni di esclusione dalla partecipazione piena e significativa nella vita della scuola, intesa quest'ultima come *learning organization*<sup>12</sup>.

L'inclusione è il processo attraverso il quale la scuola risponde alle esigenze di tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background<sup>13</sup>: tale processo implica per chi si occupa di educazione una riflessione continua e un impegno concreto, nell'ambito di una prospettiva ecosistemica ampia<sup>14</sup>. L'educazione inclusiva, lungi dall'essere uno slogan, una moda, una tendenza, si configura come un processo di trasformazione della scuola volto ad eliminare l'esclusione sociale, per favorire, invece, relazioni di collaborazione tra e con tutte le componenti della comunità educativa. In questa direzione la realizzazione di processi inclusivi sollecita la scuola nella sua complessità e implica la necessità di una rinnovata cultura della didattica<sup>15</sup>.

Se le scuole vogliono essere più inclusive e offrire una risposta educativa in base alle caratteristiche eterogenee e

diversificate degli studenti è necessario riflettere su aspetti quali l'organizzazione e il funzionamento, l'esistenza o meno di un coordinamento e di lavoro collaborativo tra gli insegnanti, la partecipazione di tutta la comunità, l'uso delle risorse e le pratiche educative<sup>16</sup>. In altri termini la trasformazione delle scuole in contesti inclusivi implica un'attenzione specifica alle esigenze degli alunni e lo sviluppo di proposte didattiche in grado di migliorare e incoraggiare la partecipazione di tutti gli alunni. È chiamata pienamente in causa la responsabilità dei sistemi scolastici che non si dovranno più limitare a constatare le capacità reali e sostenere l'apprendimento degli allievi con difficoltà: l'invito rivolto alle scuole è quello di «organizzare e organizzarsi perché anche ad essi sia reso possibile acquisire *capabilities*, cioè desiderare e conquistare il più possibile una vita dignitosa, soddisfacente e *fiorente*»<sup>17</sup>.

La scuola inclusiva è un diritto di tutti, pertanto è dovere del sistema scolastico adeguarsi in modo da dare risposte significative ed efficaci alle necessità di tutti gli studenti. Pertanto compito della scuola è orientare gli alunni, in modo proattivo, sia verso obiettivi da raggiungere e competenze da sviluppare, sia verso l'autonomia e l'indipendenza, la consapevolezza di sé e della propria identità, nonché del proprio progetto di vita.

### **Valutare per promuovere le competenze in prospettiva inclusiva**

La dimensione dell'inclusione fin qui indicata non è quella di una pedagogia dell'emergenza, che nasce ipotizzando i bisogni di un alunno "ideale" per poi adeguarsi all'alunno "reale", bensì è concepita come una pedagogia della consapevolezza in cui la progettazione guarda a tutti gli alunni sin dall'inizio, non nascondendo le differenze ma osservandole con attenzione, al fine di offrire a ciascuno le migliori opportunità di crescita personale.

Come abbiamo anticipato sopra, la scuola ha un compito specifico che la differenzia dalle altre istituzioni educative. Tale compito consiste nell'individuare e promuovere quelle competenze che tutti gli alunni dovrebbero possedere per essere in grado di orientarsi nel mondo reale, di decodificare e di costruire discorsi, di attribuire significato all'esperienza, di comprendere e risolvere i problemi. Oltre ai contenuti bisogna, però, rivolgere l'attenzione alla metodologia, cioè al come insegnare tali contenuti. Il rinnovamento della metodologia di

insegnamento-apprendimento è un elemento fondante per la simultanea valorizzazione degli aspetti cognitivi, sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento e per sviluppare nei giovani sia l'autonomia (imparare a fare da soli), sia la capacità di collaborazione con gli altri, la pianificazione della soluzione dei problemi concreti e la realizzazione di progetti<sup>18</sup>. In questa prospettiva la scuola si configura non solo come luogo in cui apprendere nozioni, ma anche e soprattutto come luogo in cui crescere «attraverso l'acquisizione di conoscenze, competenze, abilità, autonomia, nei margini delle capacità individuali, mediante interventi specifici da attuare sullo sfondo costante e imprescindibile dell'istruzione e della socializzazione»<sup>19</sup>.

Da più parti, nell'ultimo decennio, nel mondo dell'istruzione e della formazione è stata sottolineata la necessità di promuovere in tutti gli studenti un apprendimento significativo volto a creare competenze più che conoscenze. La complessità del mondo in cui viviamo non si può esprimere in prassi educative lineari e decontestualizzate. Il singolo studente si interfaccia nell'arco della stessa giornata con microsistemi che adottano culture, linguaggi e regole differenti e richiedono approcci multipli e dinamici: nella famiglia, nella classe, nelle associazioni, nello sport, nelle attività ricreative la scuola deve creare le condizioni, affinché ogni studente trovi una sua coerenza nell'attraversare le diversità ed elabori una sua identità<sup>20</sup>. Alla scuola si richiede, oggi, di proporre ai suoi studenti situazioni complesse e problematiche tratte dalla vita reale.

La valutazione, secondo la prospettiva che vuole delineare in queste pagine, si pone come strumento di conoscenza e valorizzazione personale e, pertanto, deve essere dettata da un interessamento autentico nei confronti dello studente che apprende, mantenendo sempre vivo il rapporto tra educatore ed educando. In altri termini la valutazione non si identifica più con il *control*, ma si configura come *improvement*<sup>21</sup>.

È, dunque, un modello di valutazione che non si dirige verso la standardizzazione omologante e sostiene l'accettazione di sé. L'obsolescenza di una valutazione, intesa come ratifica sanzionatoria della quantità di apprendimento, si configura come registrazione pedissequa dei contenuti trasmessi; il che non è in linea né con il grande problema della padronanza e della competenza, né con il tema dell'inclusione<sup>22</sup>. Invece di valutare gli esiti raggiunti da un ragazzo, che risponde a

prove tipificate (valutazione statica dei traguardi raggiunti), è più opportuno sondare come egli apprende per concludere con una valutazione dinamica delle sue potenzialità, della sua capacità d'apprendimento<sup>23</sup>.

La valutazione dinamica<sup>24</sup> è caratterizzata sia da elementi interattivi (di insegnamento, di *guidance*, di esercizio) che vengono posti dagli insegnanti nella situazione di valutazione<sup>25</sup>, sia dal fatto che le risposte o le reazioni degli studenti a questi elementi interattivi sono considerate come indicatori del potenziale di apprendimento del soggetto, della sua modificabilità educativa, della sua efficacia di apprendimento. Pertanto la valutazione dinamica è centrata sulle capacità e sulle competenze emergenti<sup>26</sup> dell'alunno che apprende, nella convinzione che «se l'assessment è considerato come parte integrante dell'intervento didattico, e non come fine a se stesso, diventa indispensabile comprendere la natura dei processi che producono il cambiamento cognitivo»<sup>27</sup>. Questa valutazione si può considerare affine alla valutazione formativa sviluppata in una prospettiva di interazione, in quanto entrambe sono integrate nelle situazioni di insegnamento-apprendimento nell'ambito delle quali vengono intercalate valutazioni, aiuti per guidare, spronare, stimolare. È una valutazione che prende in considerazione l'insieme del percorso dell'alunno disabile (e non solo) nonché le caratteristiche specifiche dei suoi bisogni, consentendo una maggiore comprensione di come accompagnarlo ed aiutarlo ad orientarsi nelle sue scelte. «Sapere osservare il profilo potenziale, le modalità e le strategie che usa l'alunno per rispondere alle sfide e alle difficoltà che incontra è fondamentale per comprendere come intervenire sia sul piano didattico che educativo»<sup>28</sup>. La valutazione formativa aiuta a comprendere meglio la dinamica delle competenze che si stanno costruendo e, allo stesso tempo, ne orienta la costruzione<sup>29</sup>. In questa stessa direzione nell'ambito della valutazione scolastica le ricerche di Black e Wiliam<sup>30</sup> e di Hattie<sup>31</sup> hanno dimostrato come la valutazione formativa (definita anche valutazione *per* l'apprendimento) sia uno strumento particolarmente efficace per migliorare i risultati scolastici degli studenti. Nelle pagine seguenti si descriverà un'esperienza condotta nell'a.s. 2015-2016 in una classe seconda di scuola secondaria di primo grado, che ha visto agire in sinergia scuola ed università, affinché si implementasse un percorso incentrato sullo sviluppo delle competenze in grado di promuovere nei ragazzi, anche coloro che presentano una disabilità, atteggiamenti di tipo strategico

nei confronti dello studio, allontanandoli da comportamenti di esercizio automatico.

Il percorso documentato più avanti segue l'iter classico della progettazione a ritroso<sup>32</sup>, per cui si è partiti dai risultati desiderati e poi si sono ricavate le evidenze di apprendimento (le prestazioni) richieste perché gli alunni dimostrassero di saper utilizzare conoscenze e abilità, ed infine si è predisposto il percorso da fare, per raggiungere i risultati e realizzare le prestazioni. Si è scelto il modello della progettazione a ritroso perché permette un'analisi del compito finalizzata a chiarire quali scopi perseguire e come fare per dare evidenza del loro raggiungimento; permette di chiarire quali obiettivi di insegnamento e apprendimento perseguire; consente maggiore coerenza tra risultati desiderati, prestazioni fondamentali ed esperienze di apprendimento e insegnamento. Si è scelto di promuovere un apprendimento che deriva dall'esperienza, con una rilevanza orientativa, poiché sviluppa «nella persona la consapevolezza circa le sue prerogative, il progetto personale e il percorso intrapreso»<sup>33</sup>. Per questa ragione con le insegnanti opportunamente formate, si è deciso di progettare attività che simulassero situazioni in grado di attivare un autentico processo di apprendimento. Risolvere problemi, prendere decisioni, affrontare una situazione poco nota si configurano come occasioni, intenzionalmente predisposte dai docenti, che mettono l'alunno nelle condizioni di "misurarsi" con il proprio apprendimento e generano competenza.

Nella progettazione dell'intervento si è tenuto conto di alcune indicazioni, individuate dalla ricerca<sup>34</sup>, che contribuiscono a rendere efficace la didattica inclusiva. In primo luogo l'azione didattica è stata impostata in modo da garantire a tutti gli studenti del gruppo classe l'opportunità di esplorare e di applicare i concetti chiave delle discipline studiate per raggiungere il successo. In secondo luogo, sono state effettuate frequenti valutazioni formative per monitorare il percorso degli studenti verso il successo. In terzo luogo, si è fatto in modo che gli alunni, a seconda dei casi, lavorassero da soli, in piccolo gruppo o con l'intero gruppo classe, per sfruttare nel modo migliore le opportunità create attraverso raggruppamenti flessibili degli alunni. Inoltre si è fatto in modo che gli alunni fossero coinvolti in modo attivo nell'esplorazione e nell'apprendimento. Infine si è ritenuto opportuno, in un'ottica propriamente inclusiva, che la valutazione di tutti gli alunni fosse relativa ai progressi effettuati e agli obiettivi raggiunti rispetto alla situazione di partenza.

## **L'intervento educativo**

Il lavoro di progettazione dell'intervento educativo ha preso avvio dalla consapevolezza che ogni alunno, nessuno escluso, può raggiungere importanti traguardi di competenze attraverso la trasposizione di contenuti di conoscenze in compiti significativi<sup>35</sup>. Questa convinzione ci ha portato, anche attraverso la lettura dei profili delle competenze europee, a scegliere competenze disciplinari e trasversali indispensabili per l'acquisizione dell'autonomia sociale, chiave di volta per la promozione del senso di appartenenza alla comunità<sup>36</sup>. Con questo lavoro abbiamo voluto promuovere un percorso educativo e formativo centrato sullo sviluppo globale e integrale della persona che sia in grado di ottimizzare l'acquisizione dei saperi.

Il lavoro di progettazione è stato guidato da alcune domande di fondo cui si è cercato di trovare risposta attraverso una specifica intenzionalità educativa. In particolare, ci si è chiesti quale fosse una via privilegiata per promuovere le competenze nell'alunno con disabilità. Questo lavoro documenta quanto fatto in merito alla C.M. n° 3/15, nella quale si fa riferimento esplicito alle "competenze chiave" individuate dall'Unione Europea, così come recepite nell'ordinamento italiano. Il documento, come è noto, sottolinea l'importanza della connessione con tutte le discipline del curriculum, evidenziando però l'apporto specifico delle discipline<sup>37</sup> alla costruzione di ogni competenza. Si è scelto collegialmente di lavorare in particolar modo sulle competenze relative alla comunicazione nella madrelingua, alla matematica, ad imparare a imparare e alla competenza sociale e civica, poiché considerate nuclei fondanti e trasversali per l'acquisizione dell'autonomia sociale. Non potendo documentare la varietà delle azioni compiute per ragioni di spazio, in queste pagine si esplicherà quanto sviluppato in classe sulla competenza "imparare ad imparare".

Il percorso progettato<sup>38</sup> è stato attivato all'interno di una classe seconda della scuola secondaria di primo grado del capoluogo siciliano con la presenza di un alunno con disabilità CODICE ICF F84.1.

All'inizio dell'anno scolastico 2015-2016, l'alunno presenta disturbi della personalità, non cerca la relazione con i pari, ma si riferisce di preferenza agli adulti. Nelle attività di gruppo non si inserisce spontaneamente, ma ha bisogno della mediazione del docente. Mostra affettività nei confronti del docente attraverso il contatto fisico. Non rispetta le regole, non tollera di stare seduto a lungo, si

oppone, talora, di fronte all'esecuzione di una consegna richiedendo opportuni stimoli per eseguirla. Presenta aspetti di rigidità nei confronti dei cambiamenti, il calendario delle attività deve essere pianificato al suo ingresso a scuola e l'imprevisto innesca in lui comportamenti aggressivi, di non accettazione che ne rendono difficile, sovente, la gestione. Il contesto classe in cui l'alunno è inserito si mostra eterogeneo per provenienza sociale e per livelli di apprendimento. Queste problematiche hanno gravi ripercussioni nella relazione con i pari, anche se la classe, attraverso una efficace mediazione, si mostra collaborativa: ad esempio, nelle ore in cui non è prevista la presenza dell'insegnante di sostegno, i compagni mettono in atto tecniche e strategie adottate dalle insegnanti per contenere l'insorgenza di qualche comportamento-problema. A fronte di questi problemi comportamentali l'alunno possiede sufficienti prerequisiti di base, sa leggere, sa scrivere sotto dettatura, discrimina i fonemi, mostra, tuttavia, difficoltà nell'uso della punteggiatura. Comprende semplici testi. Comprende l'aspetto lessicale dei numeri, invece per quanto riguarda i fatti numerici sa incolonnare ed eseguire semplici operazioni entro il numero mille. L'alunno, pur possedendo sufficienti abilità di base, presenta un apprendimento di tipo meccanico e inconsapevole legato all'*hic et nunc*.

Tenuto conto della situazione generale dell'alunno, l'intervento è stato finalizzato ad un percorso orientato alla promozione della flessibilità e all'uso di strategie per eseguire le consegne in modo consapevole e autonomo. Il percorso ha preso avvio dall'elaborazione di rubriche di valutazione relative alle diverse competenze, che si è inteso promuovere. Tali strumenti si sono configurati come un elemento chiave non solo per il momento della valutazione degli apprendimenti, ma anche per il momento della progettazione, poiché attraverso l'elaborazione delle rubriche si è esplicitato il quadro dei risultati attesi su cui impostare la progettazione nel suo insieme. Tale iniziativa è nata dall'esigenza di potere monitorare i livelli di competenza conseguiti dall'alunno con disabilità, per garantirne una maggiore inclusione scolastica e sociale. In altri termini si è inteso porre l'alunno con disabilità nella dimensione sociale del diritto di cittadinanza, per consentirgli di sentirsi parte di una comunità in cui gli venga riconosciuto un ruolo e una propria identità.

All'inizio dell'anno scolastico sono stati strutturati test d'ingresso per accertare i livelli posseduti dall'alunno in

riferimento alla competenza "imparare ad imparare" che, come abbiamo detto sopra, è stata scelta per esemplificare in questa sede l'intero percorso. L'alunno presenta il livello base per ciò che concerne la comprensione: comprende semplici testi misti autonomamente, sa evidenziare parzialmente le parole-chiave e tutte quelle rappresentate da mediatori iconici. Si pone ad un livello iniziale relativamente all'elaborazione di un semplice testo continuo: opportunamente guidato, risponde in modo sintetico, ma adeguato, e rielabora il testo mettendo in successione cronologica le risposte date al questionario proposto. Presenta un livello intermedio nell'utilizzo delle mappe concettuali: di fronte ad una mappa concettuale ne discrimina gli elementi peculiari. Rispetto alla decodifica della mappa concettuale si colloca ad un livello iniziale: opportunamente guidato, la utilizza per rispondere ad un questionario. Presenta il livello iniziale relativamente all'autoregolazione: opportunamente guidato, manifesta parzialmente comportamenti positivi rispetto alla nuova esperienza conoscitiva. Si colloca ad un livello iniziale anche relativamente alla trasposizione delle conoscenze acquisite: di fronte ad un compito reale, se opportunamente guidato, è in grado di utilizzare solo poche conoscenze acquisite per eseguire la consegna.

Seguendo il modello della progettazione a ritroso, ci si è interrogati in primo luogo su quali fossero gli obiettivi più importanti che si intendevano raggiungere con la pianificazione per il raggiungimento delle competenze. Contestualmente si è condiviso il percorso con l'intero gruppo classe, facendo leva sul coinvolgimento dei compagni e, dunque, sugli aspetti affettivo motivazionali.

Il secondo passaggio si è concretizzato nella determinazione delle evidenze: prima di progettare le attività e le lezioni, si è pianificata la valutazione.

Ne è seguita una progressione ordinata delle attività, specificamente progettate per soddisfare gli obiettivi individuati nella fase precedente. In questa fase sono state strutturate le rubriche quali strumenti di valutazione delle suddette competenze e risorse per contribuire al cambiamento in senso inclusivo.

Si riporta di seguito, a titolo esemplificativo, la rubrica di valutazione<sup>39</sup> relativa alla competenza "Imparare ad imparare" (Figura 1). Si tratta di una rubrica olistica<sup>40</sup>, strutturata su tre dimensioni che identificano determinati processi chiave che caratterizzano la manifestazione della suddetta competenza: comprensione, elaborazione, transfer della conoscenza. Tali dimensioni sono poi state articolate

in criteri che definiscono i parametri di qualità in base ai quali si valuta una determinata competenza. Gli indicatori specificano il significato dei diversi criteri in termini di comportamenti osservabili e permettono, così, di disporre di elementi effettivamente rilevabili, perché più concreti, per descrivere i diversi livelli di padronanza. La formulazione degli indicatori ci ha inoltre permesso di analizzare la competenza presa in esame, effettuando il passaggio da un livello astratto ad un livello di maggiore

concretezza. Gli indicatori sono stati, infine, declinati su una scala a quattro livelli utilizzando gli stessi aggettivi previsti dal modello di certificazione delle competenze (iniziale, base, intermedio, avanzato), poiché si è ritenuta la soluzione più adeguata in relazione alla valutazione delle competenze trasversali e rispecchia la dimensione promozionale e proattiva che la certificazione assume nel primo ciclo<sup>41</sup>.

IMPARARE AD IMPARARE					
DIMENSIONE 1 Possesso di conoscenze di base, funzionali alla comprensione		Livello Avanzato	Livello Intermedio	Livello Base	Livello Iniziale
CRITERIO 1.1 Sistematicità	<b>INDICATORE 1.1.1</b> <i>Individua informazioni essenziali, funzionali alle richieste in testi continui e non.</i>	In un semplice testo continuo, autonomamente, sottolinea, con colori diversi, tutte le parole chiave.	In un semplice testo continuo, autonomamente, sottolinea in prevalenza con colori diversi, le parole chiave.	In un semplice testo misto autonomamente cerchia parzialmente le parole chiave, con colori diversi e tutte quelle, rappresentate da mediatori iconici.	In un semplice testo misto, opportunamente guidato, cerchia le parole chiave, rappresentate da mediatori iconici.
	<b>DIMENSIONE 2</b> Elaborazione di un semplice testo	<b>Livello Avanzato</b>	<b>Livello Intermedio</b>	<b>Livello Base</b>	<b>Livello Iniziale</b>
CRITERIO 2.1 Elaborazione e Pianificazione	<b>INDICATORE 2.1.1</b> <i>Elabora e produce la risposta adeguata alla richiesta.</i>	In un semplice testo continuo, autonomamente, partendo dalla domanda, produce risposte complete ed adeguate.	In un semplice testo continuo, autonomamente, partendo dalla domanda, produce in prevalenza risposte adeguate e complete	In un semplice testo continuo, autonomamente, partendo dalla domanda, produce alcune risposte adeguate, ma non complete.	In un semplice testo continuo, opportunamente guidato, risponde in modo sintetico, ma adeguato.
	<b>INDICATORE 2.1.2.</b> <i>Rielabora il testo, partendo dalle risposte di un questionario, utilizzando le parole gancio e segni di interpunzione</i>	Sa rielaborare, in modo autonomo, un testo, unendo le risposte, attraverso semplici parole gancio.	Sa rielaborare, in modo autonomo, un testo, unendo le risposte, utilizzando in prevalenza, semplici parole gancio.	Sa rielaborare, in modo autonomo, un testo, unendo le risposte utilizzando parzialmente le parole gancio.	Opportunamente guidato, rielabora un semplice testo, mettendo in successione cronologica le risposte date.
CRITERIO 2.2 Utilizzo di mappe concettuali	<b>INDICATORE 2.2.1</b> <i>Sa riconoscere il concetto sovraordinato, i concetti subordinati, le frasi legame e le linee di collegamento.</i>	Di fronte ad una mappa concettuale, sa discriminare ed indicare, autonomamente, con colori diversi, il concetto la parola-frase legame e le linee di collegamento.	Di fronte ad una mappa concettuale sa discriminare, in modo autonomo prevalentemente gli elementi della mappa concettuale.	Di fronte ad una mappa concettuale sa discriminare autonomamente alcuni elementi della mappa concettuale.	Di fronte ad una mappa concettuale, attraverso la mediazione dell'insegnante, riesce a discriminare, solo alcuni elementi della mappa concettuale.
	<b>INDICATORE 2.2.2</b> <i>Decodifica la mappa concettuale, attraverso la lettura, dall'alto in basso, per produrre un semplice testo</i>	Sa leggere autonomamente la mappa concettuale e la usa come strumento, per produrre un semplice testo, completo e coerente.	Legge la mappa concettuale autonomamente rispettando il verso dall'alto in basso per produrre un testo in prevalenza completo.	Legge la mappa concettuale autonomamente rispettando il giusto verso e la utilizza per rispondere ad un questionario.	Opportunamente guidato, si orienta all'interno della mappa concettuale, per utilizzarla a rispondere ad un questionario.
CRITERIO 2.3 Autoregolazione	<b>INDICATORE 2.3.1</b> <i>Sa regolare i propri</i>	Manifesta autonomamente,	Manifesta, in modo autonomo,	Autonomamente, manifesta parzialmente	Se opportunamente guidato, manifesta

	<i>comportamenti in relazione alla nuova esperienza conoscitiva</i>	comportamenti di attenzione ed interesse, rispetto alla nuova esperienza conoscitiva.	prevalentemente comportamenti di attenzione ed interesse, rispetto alla nuova esperienza conoscitiva.	in comportamenti positivi, rispetto alla nuova esperienza conoscitiva.	parzialmente comportamenti positivi, rispetto alla nuova esperienza conoscitiva
<b>DIMENSIONE 3</b> Trasposizione delle conoscenze acquisite		<b>Livello Avanzato</b>	<b>Livello Intermedio</b>	<b>Livello Base</b>	<b>Livello Iniziale</b>
<b>CRITERIO 3.1</b> Autonomia sociale	<b>INDICATORE 3.1.1.</b> <i>Sa trasferire le sue conoscenze per poter risolvere una situazione problematica</i>	Di fronte ad un compito reale, è in grado di utilizzare autonomamente le sue conoscenze, per portare a termine la consegna data.	Di fronte ad un compito reale, è in grado, in modo autonomo, di utilizzare prevalentemente le sue conoscenze, per eseguire la consegna.	Di fronte ad un compito reale, attraverso la mediazione dell'insegnante, è in grado di utilizzare le sue conoscenze per eseguire la consegna.	Di fronte ad un compito reale, se opportunamente guidato, è in grado, di utilizzare solo poche conoscenze acquisite per eseguire la consegna.
	<b>INDICATORE 3.1.2</b> <i>Utilizza le conoscenze per discriminare i diversi ambienti nella vita reale</i>	In contesti di vita quotidiana, è in grado, in modo autonomo, di saper discriminare elementi, caratteristiche degli ambienti di riferimento.	In contesti di vita quotidiana è in grado, in modo autonomo di sapere prevalentemente discriminare elementi e caratteristiche degli ambienti di riferimento.	In contesti di vita quotidiana è in grado in modo autonomo di discriminare parzialmente elementi e caratteristiche degli ambienti di riferimento.	In contesti di vita quotidiana è in grado in modo autonomo di discriminare pochi elementi e caratteristiche degli ambienti di riferimento.

Nella terza fase, tenuto conto delle competenze in ingresso e degli obiettivi da raggiungere, è stata elaborata una sequenza di attività finalizzata all'elaborazione, da parte dell'intero gruppo classe, di un opuscolo per la promozione turistica della Sicilia. Si precisa che gli obiettivi di apprendimento previsti nella progettazione delle attività sono riferiti alle Indicazioni Nazionali 2012 relative al Curricolo della scuola secondaria di primo grado, da un lato rivisitati e adattati al potenziale di apprendimento dell'alunno disabile con deficit cognitivo medio in possesso di abilità di letto-scrittura e, dall'altro lato, tenendo conto dei livelli di competenza esplicitati nelle rubriche di valutazione. La scelta della realizzazione dell'opuscolo a fini turistici ha comportato la raccolta di testi continui e non, che avessero come filo conduttore i prodotti siciliani, afferenti a diversi ambiti disciplinari; i testi a loro volta sono stati rivisitati e adattati al potenziale cognitivo dell'alunno con disabilità. Tutto ciò è stato preceduto da attività finalizzate all'acquisizione di specifiche conoscenze per il raggiungimento degli obiettivi. La sequenza delle attività predisposte *ad hoc*, per la realizzazione del prodotto finale, ha preso avvio ad ottobre e si è conclusa alla fine di maggio e ha previsto cinque fasi: accertamento delle competenze in ingresso, acquisizione dei contenuti disciplinari, studio dei testi scelti, somministrazione di compiti autentici come strumenti di valutazione del livello di competenza raggiunto, stesura dell'opuscolo e sua presentazione ai compagni della classe. Si è scelto di lavorare con i compiti

autentici, perché attraverso di essi è possibile rilevare la dimensione oggettiva<sup>42</sup> della competenza, ovvero le evidenze osservabili, che rivelano la padronanza dell'alunno rispetto alla competenza attesa. Inoltre permettono di sollecitare tutti gli studenti nell'impiegare le proprie conoscenze, le proprie abilità e le proprie disposizioni cognitive ed emotive per elaborare risposte a compiti significativi e agganciati a contesti reali<sup>43</sup>. La metodologia metacognitiva implementata da Feuerstein<sup>44</sup> per stimolare la flessibilità cognitiva è stata ritenuta la strategia di intervento più efficace per il raggiungimento degli obiettivi, poiché è incentrata sulla teoria della modificabilità cognitiva strutturale e sull'apprendimento mediato.

### Riflessioni sul processo attivato

Il lavoro portato avanti ha preso avvio dalla convinzione che la costruzione di una scuola inclusiva non può avvenire se non attraverso gli insegnanti quali «agenti strategici dei processi di inclusione scolastica e sociale, capaci cioè di accogliere in pieno le sfide poste dalla diversità e dalla prospettiva dell'apprendimento permanente»<sup>45</sup>. Obiettivo dell'inclusione è la trasformazione dei sistemi educativi e delle pratiche didattiche, al fine di soddisfare le diverse esigenze educative degli alunni, in modo da garantirne l'apprendimento, la piena partecipazione, la libertà<sup>46</sup>. La scuola si pone, dunque, come istituzione accogliente,

laddove non si richiede allo studente di adattarsi al contesto, ma è il contesto che si deve adattare allo studente, assicurandosi che tutti i suoi bisogni educativi siano soddisfatti<sup>47</sup>. In questa prospettiva l'intervento progettato e realizzato si è posto come finalità generale l'attuazione di processi inclusivi, attraverso la promozione della partecipazione piena e significativa alla vita scolastica e la rimozione degli ostacoli all'apprendimento. Per progettare opportunamente gli interventi educativi e valutarne gli esiti sono stati predisposti adeguati strumenti<sup>48</sup>. L'esigenza è stata quella di rilevare dati che, da un lato non fossero troppo connotati dalla soggettività dell'osservatore e, dall'altro, non fossero ottenuti predisponendo contesti artificiali, che rischiano di condizionare pesantemente le prestazioni degli allievi<sup>49</sup>. L'analisi dei dati raccolti ha consentito di cogliere i cambiamenti verificatisi sia nell'alunno con disabilità sia nell'intero gruppo classe; i momenti valutativi sono serviti anche come occasione per effettuare aggiustamenti e riorganizzazioni del piano di lavoro. La rilevazione dei risultati nell'a.s 2015-16 ha avuto una finalità esplorativa, che ha permesso al gruppo di lavoro di rilevare i punti di forza dell'esperienza per riproporli in modo più sistematico nell'anno scolastico 2016-2017.

Attraverso le valutazioni, se da una parte si è rilevato un generale miglioramento nell'apprendimento dell'alunno in tutte le aree prese in esame, dall'altra sono stati individuati i margini per successivi progressi. Sulla base di questi risultati sono stati formulati ulteriori obiettivi e sono stati forniti stimoli e suggerimenti<sup>50</sup>, indicando chiaramente agli alunni non solo cosa hanno imparato, ma anche dando loro informazioni su come studiare e come migliorare il proprio studio nel futuro. Un approccio alla valutazione come quello descritto in precedenza ha consentito alle insegnanti di adattare la specificità dell'alunno con disabilità in un modo che la valutazione formale non avrebbe consentito di fare. Diversi sono i vantaggi individuati nell'ambito del percorso intrapreso. In primo luogo, la varietà di metodi utilizzati per valutare e diagnosticare l'apprendimento degli alunni, ha fatto sì che effettivamente nessun membro del gruppo classe rimanesse escluso. L'approccio dinamico, e dunque flessibile, alla valutazione ha consentito alle insegnanti di differenziare il livello di complessità delle prove e di documentare i problemi e le difficoltà incontrate via via dagli alunni, in particolare dall'alunno con disabilità, indicando il tipo di *scaffolding*

fornito per aiutarlo, di registrare la risposta e di rilevare se e quando la difficoltà è stata superata.

Il percorso intrapreso ha inoltre permesso all'alunno con disabilità di confrontarsi con una prestazione molto vicina al mondo reale, consentendo allo stesso tempo alle insegnanti di gestire una situazione intrinsecamente connessa con la didattica e con le discipline curricolari. Un ulteriore vantaggio è derivato dalla molteplicità di situazioni di lavoro in cui si è ritrovato ad operare lo studente con disabilità: da solo, in coppia, in piccolo gruppo ed in gruppo allargato, consentendogli così di sperimentarsi in una molteplicità di contesti relazionali che può realisticamente incontrare nella vita di tutti i giorni.

Attraverso le rubriche e i compiti autentici le insegnanti hanno evitato di scomporre l'apprendimento in singole abilità, in favore di un approccio olistico. Spesso, in nome della riduzione della complessità del curriculum, agli studenti con disabilità si nega di fatto una didattica per competenze in favore di una didattica che si limita a scomporre compiti complessi e richiede la padronanza di una sola componente di un compito prima di intraprendere i compiti successivi. In questo caso, invece, lo studente con disabilità è stato sollecitato da compiti complessi che richiedevano l'applicazione autentica e integrata di conoscenze e strategie. Attraverso questi strumenti è stato possibile, inoltre, esplorare la padronanza dell'alunno con disabilità all'interno dei domini di competenza individuati dagli insegnanti della classe, non limitando l'attenzione soltanto al conseguimento di conoscenze e abilità.

Le insegnanti, coautrici del lavoro, che hanno attivamente partecipato al processo, hanno riferito un grande senso di professionalizzazione. In seguito ad una specifica attività di formazione sono state impegnate nella continua ricerca di soluzioni idonee alla complessità che quotidianamente sperimentano in classe, assumendo esse stesse una mentalità da ricercatore, ovvero di chi si pone domande, cerca risposte efficaci che assume come ipotesi, verifica e documenta. Un effetto secondario della progettazione e della costruzione degli strumenti necessari si è configurato per le insegnanti una preziosa occasione di sviluppo e di riflessione sulla propria professionalità. Questo sottolinea l'importanza del coinvolgimento dei docenti in ogni fase del processo: la riflessione teorica, la progettazione, lo sviluppo degli strumenti, la costruzione dei compiti e delle attività, l'implementazione degli stessi, la riflessione sulla pratica.

Riconosciamo la necessità di ulteriori studi per dimostrare l'efficacia di queste affermazioni e verificare la trasferibilità dei nostri risultati in altri contesti.

## Prospettive future

Come evidenziato nelle pagine precedenti, l'inclusione è un processo e non uno stato. Una scuola che opera secondo una prospettiva inclusiva ha come obiettivo un'educazione di qualità per ogni alunno, nel rispetto di ogni differenza ed evitando qualsiasi meccanismo di esclusione. L'attuazione di processi inclusivi in ambito scolastico, in primo luogo, richiede l'innalzamento del livello di consapevolezza sociale, di responsabilità e partecipazione, che procede di pari passo con lo sviluppo di competenze del pensiero critico e riflessivo; in secondo luogo, poiché opera sulle politiche, sulle strategie, sul contesto, facendo delle riflessioni critiche sugli stereotipi, sulle rappresentazioni e sulle credenze, richiede la messa in campo di azioni educative a livello individuale e collettivo. Gli educatori avranno sempre bisogno di spostare il loro lavoro "in avanti" per consentire l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni. Il miglioramento della

qualità del corpo docente è l'iniziativa politica che più verosimilmente può produrre un incremento del rendimento scolastico degli alunni: fornire agli insegnanti gli strumenti per rispondere alla diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che incontrano in classe è un'iniziativa che può avere un impatto positivo sullo sviluppo di comunità più inclusive.

La prospettiva di una piena inclusione richiede una partecipazione attiva ed una riflessione costante, poiché coinvolge contemporaneamente molteplici dimensioni: politiche, organizzative e gestionali, metodologico-didattiche. Sia i sistemi educativi, sia le pratiche didattiche volte alla promozione dell'inclusione necessitano di forme di monitoraggio e valutazione che permettano di verificare la situazione, i punti di forza e di debolezza, nonché gli eventuali progressi. Per far ciò sono necessari strumenti strutturati atti alla valutazione e all'autovalutazione che, da un lato, possano permettere ai docenti di riflettere, man mano che agiscono, sulla qualità inclusiva del contesto in cui operano e del proprio agire inclusivo e, dall'altro, contribuiscano alla regolazione e alla pianificazione dei processi educativi inclusivi.

FRANCESCA PEDONE  
ROSALIA DOMINO  
FULVIA IOVINO  
University of Palermo

---

<sup>1</sup> Il presente lavoro, pur essendo frutto di comune elaborazione e di condivisione di impostazione e contenuti, può essere così attribuito: Francesca Pedone, i paragrafi "La scuola inclusiva", "Valutare per promuovere le competenze in prospettiva inclusiva", "Riflessioni sul processo attivato", "Prospettive future"; Rosalia Domino e Fulvia Iovino, l'"Abstract" e il paragrafo "L'intervento educativo".

<sup>2</sup> Negli ultimi decenni il termine "inclusione" ha cominciato gradualmente a sostituire quello di "integrazione". Il concetto e la pratica di inclusione educativa sono diventati l'iniziativa prevalente dei sistemi di istruzione in quasi tutta l'Europa occidentale. L'iter normativo italiano iniziato con la Legge 517/1977 e approdato alla Legge quadro 104/1992 ha portato il concetto di integrazione scolastica ad affermarsi e a consolidarsi nella società e nella scuola; tuttavia oggi si fa concreta la necessità di un dibattito su quanto messo in atto, soprattutto alla luce delle recenti disposizioni ministeriali sui BES (Direttiva Ministeriale del 27-12-2012, C.M. n. 8 del 6-03-13, Nota 22-11-2013).

<sup>3</sup> Per esempio Liasidou definisce l'inclusione come un "camaleonte semantico" che cambia il suo colore, cioè il suo significato quando è usato da persone diverse, in tempi e contesti differenti (A. Liasidou, *Inclusive Education, Politics and Policymaking. Contemporary Issues in Education Studies*, Continuum International Publishing Group, London 2012, p. 5).

<sup>4</sup> T. Booth, M. Ainscow, *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, 2011; F. Dovigo, *Prefazione all'edizione italiana*, in T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione*, tr. it., Carocci, Roma 2014.

<sup>5</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Ministry of Education and Science, Madrid 1994.

- <sup>6</sup> G. De Polo, M. Pradal, S. Bortolot (a cura di), *ICF-CY nei servizi per la disabilità. Indicazioni di metodo e prassi per l'inclusione*, Franco Angeli, Milano 2011, pp. 19-20.
- <sup>7</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, UNESCO, Paris 2005.
- <sup>8</sup> T. Loreman, C. Forlin, D. Chambers, U. Sharma, J. Deppeler, *Conceptualising and Measuring Inclusive Education*, in «Measuring Inclusive Education», vol. III, Emerald Group Publishing Limited, 2014, pp. 3-17.
- <sup>9</sup> S. Trussler, D. Robinson, *Inclusive Practice in the Primary School: A Guide for Teachers*. SAGE, Londra 2015.
- <sup>10</sup> J. Allan, *Inclusion as an ethical project*, in S. Temain (Ed.), *Foucault and the government of disability*. University of Michigan Press, Ann Arbor (MI), 2005.
- <sup>11</sup> K. Ballard, *Inclusive education: International voices on disability and justice*, Falmer, Londra 1999; T. Booth, M. Ainscow, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, tr. it., Carocci, Roma 2014.
- <sup>12</sup> C. McMaster, *Where is \_\_\_\_\_?": Culture and the process of change*, in «International Journal of Whole Schooling», 11(1), 2015, pp. 16-34.
- <sup>13</sup> M. Ainscow, *Understanding the development of inclusive schools*, Routledge, London 1999; M. Ainscow, *Taking an inclusive turn*, in «Journal of Research in Special Educational Needs», 7(1), 2007, pp. 3-7.
- <sup>14</sup> A. Canevaro, L. d'Alonzo, D. Ianes, R. Caldin (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Erickson, Trento 2011.
- <sup>15</sup> L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciraci, *Didattica Inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, Armando, Roma 2013; C. R. Grima-Farrell, A. Bain, S.H. McDonagh, *Bridging the research-to-practice gap: A review of the literature focusing on inclusive education*, in «Australasian Journal of Special Education», 35(02), 2011, pp. 117-136.
- <sup>16</sup> P. Arnáiz, *Educación inclusiva: una escuela para todos*, Aljibe, Málaga 2003; M.A. Casanova, *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Wolters Kluwer, Madrid 2011; F. González-Gil, E. Martín-Pastor, N. Flores, C. Jenaro, R. Poy, M. Gomez-Vela, *Teaching, Learning and inclusive education: the challenge of teachers' training for inclusion*, in «Social and Behavioral Sciences», 93, 2013, pp. 783-788.
- <sup>17</sup> M. Pavone, *Scuola e Bisogni Educativi Speciali*, Mondadori, Milano 2015.
- <sup>18</sup> Id., *Valutare gli alunni in situazione di handicap*, Erickson, Trento 1997.
- <sup>19</sup> MIUR, *Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009.
- <sup>20</sup> P.G. Rossi, *Progettare e realizzare il portfolio*, Carocci, Roma 2006.
- <sup>21</sup> G.P. Wiggins, *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*, vol. I, Jossey-Bass, San Francisco 1998.
- <sup>22</sup> Tale prospettiva è in linea con la concezione di valutazione inclusiva della *European Agency for Development in Special Needs Education* (A. Watkins, *Assessment in Inclusive Settings, Key Issues for Policy and Practice*, Odense, 2007).
- <sup>23</sup> L. Calonghi, C. Coggi, *Valutazione dinamica delle competenze*, in «Orientamenti Pedagogici», 4 (286), 2001
- <sup>24</sup> Il termine valutazione dinamica (VD) indica la valutazione del pensiero, della percezione, dell'apprendimento e del problem solving attraverso un processo attivo di insegnamento volto alla modificazione del funzionamento cognitivo.
- <sup>25</sup> J. Lebeer, A.A. Candeias, L. Gracio (Eds.), *With a different glance. Dynamic assessment and functioning of children oriented at development & inclusive learning*, Garant Publishers, 2011; D. Tzurriel, *La valutazione dinamica delle abilità cognitive*, Erickson, Trento 2004.
- <sup>26</sup> La valutazione dinamica delle competenze si fonda sul concetto di Zona di Sviluppo Prossimale teorizzato da Lev Vygotskij, un concetto che ha un notevole potenziale per accrescere la comprensione da parte degli insegnanti delle difficoltà che incontrano i ragazzi a scuola e facilitarne il superamento.
- <sup>27</sup> R. Feuerstein, M. Miller, Y. Rand, M.R. Jensen, *Can evolving techniques better measure cognitive change?*, in «The Journal of Special Education», 15, 1981, p. 202
- <sup>28</sup> A. Goussot, *Quale evoluzione per il sostegno? L'insegnante specializzato di sostegno come tecnico della mediazione pedagogica e dei percorsi indiretti?*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 2(2), 2014, p. 62.
- <sup>29</sup> L. Calonghi, C. Coggi, *Valutazione dinamica delle competenze*, in «Orientamenti Pedagogici», cit.
- <sup>30</sup> P. Black, D. William, *Assessment and classroom learning*, in «Assessment in Education: principles, policy & practice», 5(1), 1998, pp. 7-74.
- <sup>31</sup> J. Hattie, *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*, Routledge, New York 2012.
- <sup>32</sup> G.P. Wiggins, J. McTighe, *Understanding by Design*, ASCD, Alexandria (VA) 2007.
- <sup>33</sup> M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Etas, Milano 2004.
- <sup>34</sup> J. Hattie, *Visible learning for teachers*, cit.; D. Ianes, *Didattica Speciale per l'integrazione*, Erickson, Trento 2005; D. Ianes, V. Macchia, *La didattica per Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento 2008; C. Tomlinson, J. McTighe, *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design*, Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria (VA) 2006.
- <sup>35</sup> L. Tuffanelli, D. Ianes, *La gestione della classe: autorappresentazione, autocontrollo, comunicazione e progettualità*, Erickson, Trento 2011.
- <sup>36</sup> A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007.

---

<sup>37</sup> Le discipline coinvolte nella progettazione sono state: Italiano, Matematica, Geografia, Scienze ed Arte.

<sup>38</sup> La prospettiva dell'ICF, che ha fatto da sfondo alla progettazione, ha consentito di effettuare l'analisi della situazione ed ha contribuito ad identificare e progettare interventi educativi appropriati per offrire opportunità di attività in un contesto adeguatamente costruito per facilitare la partecipazione di tutti. Il progetto è durato l'intero anno scolastico (da settembre 2015 a giugno 2016), ed è stato attuato con modalità prevalentemente laboratoriali: ciò ha richiesto una sinergia tra docenti di sostegno e insegnanti disciplinari.

<sup>39</sup> Per la costruzione della rubrica ci si è avvalsi delle procedure e della terminologia corroborate dalla letteratura scientifica di riferimento. Si vedano, a tal proposito: D. Allen, K. Tanner, (2006). *Rubrics: tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners*, in «CBE - Life Sciences Education», 5(3), 2006, pp. 197-203; J. Arter, J. McTighe, *Scoring rubrics in the classroom: using performance criteria for assessing and improving student performance*, Corwin Press, Thousand Oaks (CA) 2001; C. Danielson, P. Hansen, *A collection of performance tasks and rubrics*, Eye On Education, New York 1999; A. Jonsson, G. Svingby, *The use of scoring rubrics: reliability, validity and educational consequences*, in «Educational Research Review», 2(2), 2007, pp. 130-144; G.P. Wiggins, *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*, cit.

<sup>40</sup> M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma 2016.

<sup>41</sup> In linea con quanto previsto dalla C.M. n. 3, prot. n. 1235 del 13 febbraio 2015 e dalle successive *Linee Guida*, la mancanza di un livello negativo, attesa la funzione proattiva di una valutazione in progress delle competenze che, nell'arco dell'obbligo, sono in fase di acquisizione. La definizione del livello "Iniziale" è predisposta per favorire un'adeguata conoscenza e valorizzazione di ogni allievo, anche nei suoi progressi iniziali e guidati.

<sup>42</sup> M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, cit.

<sup>43</sup> Secondo Glatthorn, si tratta di problemi complessi e aperti posti agli studenti affinché imparino ad usare le abilità e le capacità personali e per dimostrare in tal modo la competenza acquisita. Si veda: A.A. Glatthorn, *Performance standards and authentic learning*, Eye on Education, Larchmont (New York)1999.

<sup>44</sup> R. Feuerstein, L. H. Falik, *Beyond smarter: Mediated learning and the brain's capacity for change*, Teachers College Press, New York 2015.

<sup>45</sup> L. Chiappetta Cajola, A.M. Ciraci, *Didattica Inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?*, cit., p. 9.

<sup>46</sup> L. D'Alonzo, *Disabilità: obiettivo libertà*, La Scuola, Brescia 2014.

<sup>47</sup> T.M. Makoelle, M.P. Van Der Merwe, *Educational Change and Inclusion: Lessons from A Collaborative Action Research*, in «Mediterranean Journal of Social Sciences», 5(14), 2014, pp. 169-179.

<sup>48</sup> Per il processo di valutazione sono stati utilizzati cinque differenti tipologie di strumenti al fine di raccogliere informazioni quanto più dettagliate possibile, in grado di guidare la formulazione degli obiettivi e l'elaborazione del piano delle azioni da compiere. Oltre alle rubriche di valutazione e ai compiti autentici cui si è fatto riferimento sopra, ci si è avvalsi anche di schede per l'osservazione sistematica, di schede per la descrizione narrativa degli eventi e dei report degli incontri.

<sup>49</sup> L. Cottini, A. Morganti, *Evidence-Based Education e Pedagogia Speciale. Principi e modelli per l'inclusione*, Carocci, Roma 2015.

<sup>50</sup> J. Hattie, H. Timperley, *The power of feedback*, in «Review of educational research», 77(1), 2007, pp. 81-112.