



Francesca Buccini

Ph.D. | University of Napoli Federico II | francesca.buccini@unina.it

Personalizzazione didattica e inclusione. Come procedere? Personalisation and inclusion in education. How to proceed?

Call

Since the 1970s, educational policy in our country has been oriented towards the search for quality in the experience, both learning and participation, of pupils with special educational needs. These educational objectives invite us to reflect, from a multidimensional perspective, on the need to enhance the uniqueness of each individual pupil through a didactic approach that is not exclusively compensatory. The purpose of the following article is to reflect on the importance of identifying and promoting a competent and conscious use of personalised teaching tools and strategies, so that they can be a real opportunity to promote autonomy and individual abilities.

Keywords: inclusion | special educational needs | didactics | individual potential

A partire dagli anni '70, la politica educativa del nostro Paese si è orientata verso la ricerca della qualità nell'esperienza, sia di apprendimento che di partecipazione, degli alunni con bisogni educativi speciali. Questi obiettivi educativi ci invitano a riflettere, in una prospettiva multidimensionale, sulla necessità di valorizzare l'unicità di ogni singolo alunno attraverso un approccio didattico non esclusivamente compensativo. Lo scopo dell'articolo che segue è quello di riflettere sull'importanza di individuare e promuovere un uso competente e consapevole degli strumenti e delle strategie didattiche personalizzate, affinché possano essere una reale opportunità per promuovere l'autonomia e le capacità individuali.

Parole chiave: inclusione | bisogni educativi speciali | didattica | potenziale individuale

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Buccini, F. (2024). Personalisation and inclusion in education. How to proceed? *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XII, 1, 70-78. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2024-06>

Corresponding Author: Francesca Buccini | francesca.buccini@unina.it

Received: 30/03/2024 | **Accepted:** 21/06/2024 | **Published:** 29/06/2024

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2024-06



1. Introduzione

La pedagogia speciale, fin dall'inizio della sua nascita, ha concorso a sollecitare il contesto educativo, culturale e sociale sulla necessità di prendere pedagogicamente a cuore la vita di bambini, ragazzi e adulti con bisogni speciali, mediante interventi educativi e didattici mirati, tempestivi, competenti e scientificamente fondati (d'Alonzo, Bocci & Pinnelli, 2015).

La formazione è infatti un processo di permanente trasformazione, che accompagna l'uomo per tutta l'esistenza; un impegno educativo che si concretizza in una riconsiderazione dell'humanum, ponendo attenzione alle diverse situazioni di vita; è "occasione di crescita ma anche di caduta, di rinnovamento ma anche di regressione, di rischio subito ma anche voluto, di fuga ma anche di assunzione di responsabilità" (Loiodice, 2013, p. 7). Il processo di inclusione degli alunni con disabilità e con bisogni educativi speciali e il riconoscimento dei loro diritti formativi ha preso avvio, nel nostro Paese, negli anni Settanta, ed è stato scandito in diverse fasi: l'inserimento, l'integrazione e l'inclusione (Begeny & Martens, 2007; Pavone, 2012; Ianes & Canevaro, 2015).

Oggi quando parliamo di inclusione facciamo riferimento a definizioni più ampie che riguardano la capacità della comunità scolastica di sviluppare pratiche didattiche e organizzative capaci di valorizzare le differenze individuali di ciascun'alunna e ciascun alunno con difficoltà; essere inclusi corrisponde ad esercitare un diritto che è aspetto integrante della dignità umana (Convenzione ONU, 2006; UN, 2006; WHO, 2007). Il processo inclusivo in ambito nazionale e internazionale concorda dunque con un paradigma di teorie e pratiche volto alla progettazione di contesti universali, sia dal punto di vista formativo che sociale e alla definizione di esperienze di socializzazione e di apprendimento di qualità, per tutte e tutti, a prescindere dalla loro disabilità (Ianes & Canevaro, 2015). Nella progettazione di interventi educativi e didattici è molto ampia la platea dei bisogni educativi comuni e speciali da prendere in considerazione in accordo con le istanze individuali rilevate e con le attese di sistema prescrittive e rispetto ai traguardi di competenza essenziali per l'inclusione e la piena cittadinanza da garantire a tutti (Fiorucci, 2017; Giacconi, 2023). Una platea simile impone il superamento dei modelli didattici e organizzativi tradizionali, uniformi, lineari e destinati al gruppo omogeneo, verso approcci flessibili, caratterizzati dall'utilizzo di strategie didattiche diversificate, adeguate alle esigenze formative dei singoli e da situazioni di apprendimento collaborativo tra pari, in contesti operativi di ricerca e di problem solving (Emili & Friso, 2019). In tali contesti il docente svolge soprattutto una funzione di stimolo, di guida, di sostegno ai processi di costruzione e di organizzazione dei saperi ai quali concorrono stili, potenzialità, intelligenze e talenti individuali (d'Alonzo & Carruba, 2016).

La ricerca psicopedagogica e didattica offre modelli e suggerimenti metodologici preziosi per una didattica inclusiva, capace di sintonizzarsi con le diversità cognitive e socio-affettive individuali (Mariani & Schiralli, 2012; Dell'Anna, et al. 2022). Parliamo di pianificazione di percorsi individualizzati, tecniche di rinforzo, trasformazione didattica dei contenuti disciplinari per la semplificazione degli itinerari, situazioni di problem solving e di apprendimento per competenze, strategie metacognitive, personalizzazione dei percorsi laboratoriali, modalità d'insegnamento e di apprendimento collaborativo e co-costruttivo attraverso la metodologia del cooperative learning, compensazione degli stili di insegnamento e di apprendimento, le azioni di regia pedagogica e di scaffolding cognitivo e affettivo, la cui finalità comune è quella di rafforzare le potenzialità di tutti e di ciascuno e di stimolarne la creatività (Cajola & Traversetti, 2016; Benassi, et al. 2022; Sofologi et al. 2022).

L'approccio alle situazioni di disabilità e di bisogni speciali vede contrapporsi due modelli storicamente distinti: il modello individuale o medico, che considera la disabilità come una questione legata all'individuo stesso, una conseguenza diretta di condizioni patologiche o neurobiologiche che, pertanto, richiede un intervento specifico rivolto al deficit; dall'altro lato il modello sociale, che al contrario mette in evidenza come sia la società a dover essere ripensata in modo da soddisfare le necessità delle persone con disabilità (D'Alessio, 2009; 2013). In questo modello si sottolinea che le limitazioni biologiche diventano veramente una disabilità quando la società non è adeguatamente attrezzata per accogliere la diversità nei modi in cui le persone funzionano (Cottini, 2014). In entrambi gli approcci vengono considerati due tipi di fattori



alla base del funzionamento di ogni individuo: quelli personali, che corrispondono agli attributi caratteristici di ogni persona e quelli ambientali che includono il contesto fisico e sociale e l'impatto dei comportamenti di ognuno (Norwich, 2008; 2013). In questo modo si amplia la dimensione del modello individuale con una considerazione delle determinanti ambientali (Medeghini et al., 2013).

La progettazione di idonei percorsi formativi necessita di una responsabilità condivisa, di un impegno collettivo e di corresponsabilità da parte delle famiglie, dei vertici scolastici e dei servizi sanitari, al fine di garantire immediati interventi di recupero e successivi percorsi individualizzati (Cottini, 2016; 2017). Incorporando i principi guida, della flessibilità, dell'accessibilità, della diversificazione delle modalità di insegnamento e della collaborazione interdisciplinare, è possibile creare ambienti che rispettino e valorizzino la diversità delle abilità e delle prospettive degli studenti. Investire nella progettazione non solo migliora l'esperienza di apprendimento degli allievi con bisogni educativi speciali, ma arricchisce l'intero contesto educativo, promuovendo l'equità, l'autonomia e il successo (Demo, 2015). Le proposte di facilitazioni, le misure dispensative e gli strumenti compensativi che vengono suggeriti alla scuola richiedono una reale condivisione da parte degli insegnanti, preparazione specifica e, soprattutto, sensibilità ed empatia nei confronti del bambino/studente con le sue caratteristiche specifiche (Cornoldi, 2007). Inoltre, le stesse scelte educative e didattiche individualizzate e personalizzate possono essere più efficaci se si realizza una fattiva collaborazione e una buona alleanza educativa tra tutte le figure che ruotano attorno all'alunno BES. A partire dalla diagnosi, infatti, la scuola, la famiglia, e i clinici condividendo insuccessi e successi, conoscenze ed esperienze, potranno comprendere meglio l'allievo individuandone i punti di forza e debolezza. Se a livello di scuola dell'infanzia e fino alla metà del secondo anno di scuola primaria il confronto e il lavoro condiviso riguarderanno l'individuazione dei soggetti a rischio e la predisposizione di attività specifiche per la classe e il bambino, nella scuola secondaria di primo e secondo grado gli aspetti rilevanti riguardano, ad esempio, l'aggiornamento della relazione clinica, la scelta di misure dispensative e strumenti compensativi particolarmente adatti alla tipologia di scuola, la condivisione di modalità di verifica e di criteri di valutazione appropriati, l'attenzione alla motivazione all'apprendimento e all'autoestima che possono essere messe in crisi da richieste scolastiche più complesse (Stella & Savelli, 2011).

Anche la valutazione del contesto ambientale e della motivazione sono prerequisiti che vanno presi in considerazione prima di fare una scelta, valutando e confrontando i vantaggi e gli svantaggi che possono derivare da una compensazione piuttosto che un'altra.

L'insegnante svolge dunque un ruolo cruciale nella progettazione e nell'implementazione di ambienti educativi inclusivi, poiché sono in prima linea nell'interazione quotidiana con gli studenti e hanno una profonda influenza sul loro apprendimento e sviluppo

2. Didattica compensativa e strategie metacognitive per alunni con bisogni educativi speciali

Il concetto di didattica compensativa indica come questo approccio possa andare oltre il semplice impiego di strumenti e strategie, per coinvolgere, globalmente, tutta l'attività di insegnamento/apprendimento. È, innanzitutto, un insegnamento che tiene conto delle difficoltà di ciascuno e agevola i diversi stili di apprendimento personali (Fogarolo & Scapin, 2010). L'art.5, Legge n. 170, accuratamente precisati dal Decreto Ministeriale e dalle Linee Guida del 2011, ad esempio, in materia di DSA, rendono obbligatori gli interventi individualizzati (calibrati sul singolo, ma relativi a obiettivi comuni) e personalizzati (che possono porsi invece obiettivi diversi per ciascun discente) e la redazione dettagliata di un Piano didattico personalizzato (PDP): vanno garantiti adeguati interventi pedagogico-didattici, utilizzando metodologie e strategie ad hoc per lo sviluppo delle abilità di letto-scrittura e di calcolo ed assicurando l'impegno di strumenti compensativi e l'adozione di misure dispensative, sulla base di una pianificazione formalizzata e partecipata (Miur, 2011).

I possibili strumenti compensativi sono rappresentati da numerosi ausili didattici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta, tra i quali va garantita l'adozione di quelli ritenuti opportuni (sintesi vo-



cale, registratore, mappe concettuali, calcolatrice, tabelle, formulari.). Ad essi vanno affiancate le misure dispensative che costituiscono forme organizzative personalizzate che invece consentono all'alunno di non svolgere alcuna prestazione (dispensa dalla lettura ad alta voce di lunghi brani), programmazione di tempi più lunghi (fino al 30% per le prove scritte e per lo studio a casa), contenuti semplificati. Il PDP deve raccogliere la descrizione delle attività di recupero, delle modalità didattiche prescelte, degli strumenti compensativi e delle misure dispensative effettivamente adottate, delle forme di valutazione applicate. Le azioni di insegnamento-apprendimento sono tante e complesse e soprattutto non saranno mai uniche, totalizzanti, prive di verifica e di dubbi; ma è proprio leggendo, studiando e sperimentando che i docenti incontreranno proposte nuove da collocare a livello della relazione, dell'affettività, della metodologia/organizzazione, della mediazione, ma sempre con consapevolezza critica (Cornoldi & Tressoldi, 2010; Cornoldi & Zamperlin, 2018). Lo sviluppo di competenze e l'apprendimento hanno difatti bisogno di relazione positiva e di sostegno affettivo ma anche di organizzazione e cultura didattica e di gestione specifica di alcune comunicazioni di insegnamento minime e finalizzate. L'obiettivo dell'educazione dovrebbe infatti andare oltre la mera conoscenza del processo di apprendimento in sé ma aiutare gli studenti a diventare individui competenti nell'apprendere, che sappiano come apprendere e che desiderino apprendere ancora di più (Meyer, Rose & Gordon, 2014). Con la legge 170/2010 in tutte le scuole d'Italia di ogni ordine e grado è stato registrato un incremento di certificazioni di disturbi specifici dell'apprendimento che ha provocato un grande cambiamento nell'impostazione didattica da parte dei docenti: si è presa coscienza che in classe non solo occorre progettare un piano didattico individualizzato per il soggetto con disabilità ma anche procedere a un piano personalizzato per gli allievi con DSA. Inoltre, il fatto che con la certificazione di DSA non sia prevista la presenza di un'insegnante di sostegno ha posto finalmente in luce un dato essenziale: gli alunni in classe sono differenti e pertanto occorre trattarli in modo da soddisfare i loro bisogni particolari e non agire nei loro confronti come se fossero tutti uguali con le stesse motivazioni, con gli stessi interessi e potenzialità (Ianes & Macchia, 2008; Lascioli, 2011; 2013; 2014). Anche il Piano educativo individualizzato (PEI) redatto secondo un modello bio-psico-sociale, è un presidio necessario per una buona inclusione scolastica in quanto realizza quel diritto all'individualizzazione, alla flessibilità dei percorsi educativi e didattici, che dà possibilità e significato positivo alla piena integrazione scolastica, anche delle situazioni più complesse (Ianes & Demo, 2017; Lascioli & Pasqualotto, 2019). Una programmazione individualizzata è realmente inclusiva quando non solo è coinvolto il personale speciale, insegnante di sostegno, educatori, facilitatori dell'autonomia e della comunicazione, in contesti speciali quali aule di sostegno, laboratori, ecc.; questa individualizzazione di fatto separa e danneggia la qualità dell'integrazione scolastica, ostacolando lo sviluppo di una scuola inclusiva. Nel gruppo classe si trovano, dunque, a convivere studenti che presentano specificità proprie, peculiarità evidenti, tipicità che bisogna conoscere e rispettare per un intervento educativo che voglia essere veramente significativo. Ma come fare per rispondere a questi bisogni individuali? A partire dalle "novità" introdotte dalla normativa in materia di DSA e BES, gli insegnanti hanno compreso che occorre proporre in classe attività che possano incontrare le istanze di questi allievi, riconoscendo di fatto che è fondamentale impostare in modo diverso il proprio modo di fare scuola. La sensazione, però, è che la maggior parte dei docenti abbia «risolto» il problema di offrire qualcosa di più consono agli alunni che presentano maggiori difficoltà nel seguire la programmazione impostata per tutta la classe diminuendo la complessità della domanda formativa, con obiettivi più facilmente raggiungibili e attività meno complesse da realizzare (D'Alonzo, 2016). In realtà abbassare il livello della proposta formativa e ridurre i contenuti per i meno abili e nello stesso tempo, offrire più impegni e attività per gli allievi più capaci significa non soddisfare le giuste richieste di attenzione individuali. Il rischio è trovarsi a fine anno con ragazzi delusi o insoddisfatti della scuola o perché costretti a subire programmi alternativi di basso livello o a esercitarsi con compiti aggiuntivi privi di finalità significative e finalizzati solamente a riempire i vuoti educativi e formativi di una proposta didattica deludente, non adeguata alle potenzialità a disposizione. La soluzione che appare evidente, alla luce anche delle esperienze effettuate in questi anni e delle ricerche intraprese è la differenziazione didattica. Carol Ann Tomlinson che per prima si è interessata del tema, nel suo saggio del 1999 *"The differentiated classroom. Responding to the need of al learner"* ritiene che sia necessario adottare il modello della differenziazione,



il cui obiettivo principale è massimizzare l'apprendimento degli studenti, garantendo che ciascuno di essi riceva un'istruzione di alta qualità che sia appropriata per le sue esigenze e capacità. Questo approccio può essere utilizzato in tutti i livelli di istruzione, dalla scuola primaria, all'università. Per fare ciò è necessario però che il docente riesca a modificare in meglio il suo modo di "fare scuola" differenziando tre ambiti: il contenuto che l'allievo deve apprendere, privilegiando ad esempio il tipo di comunicazione (scritta, orale, iconica, il linguaggio non-verbale) o utilizzando strumenti informatici; il processo, a partire dalla conoscenza approfondita delle caratteristiche individuali dell'allievo; il prodotto, che non è qualcosa che gli studenti producono dopo una sola lezione o come esito di una o due attività ma piuttosto una ricca valutazione finale in cui si chiede loro di applicare e di estendere ciò che hanno appreso lungo un periodo di tempo (Castoldi, 2016). In questa prospettiva è possibile realmente differenziare solo se si conoscono le caratteristiche, le peculiarità, le potenzialità, le capacità, il bagaglio personale di tutti e di ciascuno. Inoltre, è molto importante che l'insegnante capisca se la proposta formativa incontra le motivazioni degli studenti, le loro curiosità, attenzioni e interessi. Infine, occorre capire lo stile di apprendimento, ovvero come gli alunni preferiscono lavorare per raggiungere i migliori risultati (se si impegnano maggiormente operando da soli o se raggiungono traguardi più elevati in piccolo gruppo, se prediligono ascoltare e seguire le indicazioni orali dell'insegnante o quelle scritte, se le immagini sono fondamentali per la loro attenzione o meno, se il loro bisogno motorio è considerevole o scarso ecc.). Seguendo la teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1993) una volta compreso come funzionano, al meglio, gli allievi, quali sono le loro specifiche peculiarità, sarebbe possibile declinare la proposta formativa modellandola sulle caratteristiche delle diverse intelligenze emerse. Tutto ciò viene descritto da Carol Tomlinson (1999) con una mappa concettuale (figura 1)

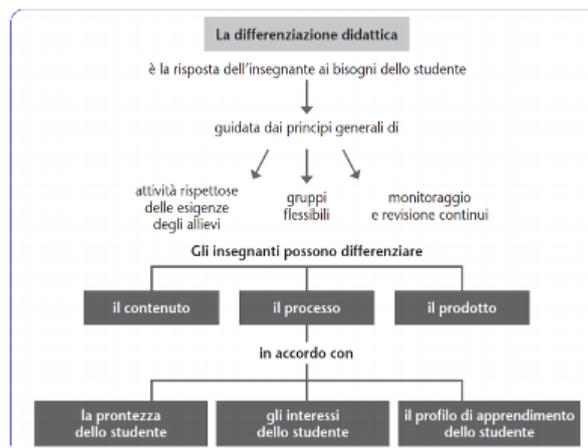


Figura 1 Mappa concettuale per differenziare la didattica (Tomlinson, 1999)

nella quale vengono mostrati i pilastri teorici e metodologici. Secondo il modello le attività didattiche devono essere rispettose delle esigenze dei singoli allievi, progettate per incontrare le specificità proprie di ciascuno; il lavoro didattico si costruisce e si fonda sulla dimensione sociale, attraverso la partecipazione comunitaria e l'aiuto reciproco; il lavoro si suddivide nei gruppi flessibili che si costituiscono in base alle necessità; il monitoraggio continuo dell'esperienza didattica permette di comprendere se le attività effettivamente incontrino le necessità degli allievi e di correggere e rivedere la proposta formativa per adattarla e calibrarla opportunamente. L'insegnante che opera in modo metacognitivo interviene a quattro livelli diversi che rappresentano altrettante dimensioni ben distinte dalla metacognizione, strettamente interconnesse tra di loro: conoscenza sul funzionamento cognitivo generale, auto consapevolezza del proprio funzionamento cognitivo, uso generalizzato di strategie di autoregolazione cognitiva, variabili psicologiche di mediazione (Friso et al., 2006; 2011). L'uso di strategie si pone in una via intermedia tra l'azione dell'insegnante che adatta i materiali didattici utili per lo studio e l'azione dello studente che invece elabora



in maniera differente le informazioni fino a produrre, in autonomia, i propri schemi le proprie mappe come strumenti per facilitare lo studio. La differenziazione formativa e didattica promuove dunque processi di apprendimento significativo per tutti gli allievi volti all'acquisizione dei saperi basilari al conseguimento degli obiettivi educativi fondamentali; conoscenze e abilità irrinunciabili per il raggiungimento delle competenze chiave.

3. La valutazione come funzione retroattivante della progettazione

La ricerca psicopedagogica più aggiornata e attenta alle esigenze di sviluppo dell'alunno ha modificato, nel tempo, la concezione di valutazione che non assume più un carattere selettivo e meritocratico, ma di accertamento e verifica della produttività scolastica, con l'obiettivo non di escludere gli esiti ritenuti imperfetti, ma con caratteristiche promozionali, puntata a raggiungere, mediante idonee modalità di promozione dell'intelligenza e della creatività individuali, al riconoscimento e alla valorizzazione delle capacità, attitudini e inclinazioni degli studenti (Messana, 1999; Pavone, 2000; 2004; Pellerey, 2004; Poliandri et al. 2013; Pedrizzi, 2016). In questo senso la valutazione è funzione retroattivante della programmazione: ogni processo si sviluppa mediante continue rivelazioni/osservazioni che consentono agli insegnanti di misurare il raggiungimento degli obiettivi programmati e l'efficacia delle strategie attuate, mediante continui feedback. La valutazione è, pertanto, uno degli elementi sostanziali della professionalità docente e rappresenta per gli studenti, soprattutto per quelli con bisogni speciali il discrimine tra inclusione e esclusione nel processo di apprendimento (Messana, 1999; Comoglio, 2011; Castoldi, 2012; Pavone, 2000; 2004). Bisogna, dunque, raccogliere nuove suggestioni su una valutazione in un'ottica bio-psico-sociale: una valutazione che non si voglia limitare a compiere una semplice selezione va strutturata intorno a questa complessità.

In questa prospettiva il modello delle capacità (*capability approach*), formulato a metà degli anni Ottanta dall'economista e filosofo Amartya Sen, promosso in numerosi ambiti, compresi quelli dello sviluppo umano, della qualità della vita e del rafforzamento della libertà in tutte le persone, anche in situazione di disabilità, parte da un concetto di riferimento rappresentato da un'idea di qualità della vita, lo "star bene" (*well-being*). Secondo Sen (1993, 2006) questo dipende non tanto dai mezzi di cui ogni individuo può disporre, quanto piuttosto dalla capacità di trasformare tali disponibilità in concrete realizzazioni e risultati nella direzione che egli intende conseguire. In altre parole, l'enfasi viene posta sulla possibilità effettiva di scegliere quali azioni intraprendere, quali traguardi realizzare, quali piani di vita perseguire (Sen, 2006; Nussbaum, 2007). La prospettiva del *capability approach* è in grado di abbracciare un'ampia gamma di esperienze di disabilità, andando oltre l'approccio limitato alla menomazione e riconosce l'importanza dell'interazione tra le caratteristiche individuali delle persone e le restrizioni sociali che possono influenzare la loro vita; non si concentra sull'adeguamento a una «normalità» predefinita, ma valuta il successo in termini di espansione delle opportunità di scelta e, di conseguenza, di libertà individuale (Biggeri & Bellanca, 2010). Di fondo vi è la consapevolezza che l'inclusione scolastica è parte di un processo di sviluppo più ampio che riguarda la società e la sua evoluzione verso una sempre maggiore inclusione e giustizia. Questo apre una sfida importante per la scuola nella direzione della ricerca di modalità che supportino alunne e alunni con bisogni speciali nello sviluppo di una consapevolezza sulle proprie inclinazioni e sui propri desideri oltre che di capacità di scelta (Poliandri et al., 2013).

La valutazione retroattivante in educazione rappresenta pertanto un approccio critico e riflessivo che mira a migliorare le pratiche pedagogiche e didattiche attraverso l'analisi delle esperienze e dei processi messi in atto. Questa si distingue dalla valutazione formativa e sommativa in quanto non si limita a considerare le competenze o a misurare i risultati raggiunti, ma si concentra piuttosto sulla comprensione di come specifiche metodologie e approcci didattici possano o abbiano influenzato l'apprendimento (Pedrizzi, 2016).

Attraverso una riflessione approfondita e un'attenta analisi di ciò che ha funzionato bene e ciò che potrebbe essere migliorato si propone, infatti, di identificare i punti di forza e le aree di potenziamento, utili



a ottimizzare il processo di insegnamento/apprendimento. In questo modo gli insegnanti sono incoraggiati a riflettere sulle proprie pratiche e sulle loro scelte didattiche, contribuendo alla creazione di ambienti di apprendimento più efficaci e inclusivi; gli studenti sono invitati a riflettere sulle proprie esperienze, sviluppando una maggiore consapevolezza dei propri processi cognitivi e delle strategie che hanno utilizzato per apprendere. I feedback costruttivi forniti possono essere inoltre utilizzati dagli insegnanti per promuovere un vero e proprio processo di crescita professionale continuo, mentre gli studenti possono beneficiare del feedback ricevuto per migliorare le proprie competenze e per sviluppare strategie di apprendimento più efficaci.

L'obiettivo principale è garantire pratiche educative efficaci per tutti gli allievi, indipendentemente dalle loro capacità e condizioni. A partire da un'analisi critica e riflessiva su come le strategie didattiche possono influenzare l'apprendimento, gli insegnanti saranno in grado di identificare quegli adattamenti necessari per rendere l'istruzione più accessibile e riconoscere quelle barriere che spesso gli allievi, soprattutto BES, incontrano, e sviluppando soluzioni efficaci per superarle, creare ambienti di apprendimento rispondenti alle esigenze di tutti e di ciascuno.

4. Conclusioni

Nel corso degli ultimi anni ha preso sempre più forza l'idea che tutti possono manifestare, anche soltanto in qualche momento della loro vita, bisogni speciali: l'esito di un incidente, una imprevista convalescenza, più o meno lunga, una momentanea perdita di contatto sociale, ecc. possono determinare una condizione di bisogno al quale sarebbe impensabile rispondere con la logica assistenziale. Occorre poter trovare una risposta efficace e tempestiva che, per essere inclusiva, sia davvero a misura d'uomo. Adottare l'idea di inclusione significa dunque sostanzialmente:

- conferire normalità alla condizione di eccezionalità,
- mobilitare la totalità delle risorse del contesto,
- esercitare l'accoglienza verso tutti e in egual misura verso ciascuno.

È quindi fondamentale che all'insegnante vengano forniti strumenti utili per cogliere in tempo le varie difficoltà, per attivare tutte le risorse possibili e impostare interventi educativi e didattici più funzionali. Il funzionamento di qualsiasi alunno viene dunque considerato come il risultato dell'interazione di una serie di fattori tutti estremamente importanti all'interno di una prospettiva bio-psico-sociale integrata. Ogni alunno è diverso e necessita di proposte educative didattiche mirate che rispondano ai peculiari bisogni e siano utili al miglioramento complessivo del suo funzionamento globale. La programmazione didattica personalizzata non può prescindere dalla necessità di potenziare e sviluppare le capacità di autonomia dell'alunno indispensabili per una reale inclusione scolastica e sociale. Attraverso differenti modalità di insegnamento apprendimento collaborativo e cooperativo attualmente la scuola cerca di favorire negli alunni anche lo sviluppo del pensiero creativo per imparare a esprimere, lavorare differenti contenuti emotivi, cogliere emozioni e punti di vista altrui, esplorare novità e nuove possibilità comunicare in modo funzionale e sviluppare abilità di problem solving affinché si realizzi un apprendimento significativo attraverso l'interazione, la riflessione e l'applicazione pratica. Promuovere questo tipo di apprendimento non solo migliora le capacità cognitive degli studenti, ma li prepara anche ad affrontare le sfide complesse, e in continua evoluzione, del mondo moderno. Insegnanti e educatori devono quindi adottare approcci pedagogici che favoriscano la significatività e l'autonomia degli studenti, preparandoli così a diventare cittadini consapevoli e attivi nella società del futuro.

L'implementazione della valutazione retroattiva può avvenire attraverso diversi metodi.

I questionari e i sondaggi possono essere utilizzati per raccogliere feedback da parte degli studenti e degli insegnanti su specifiche attività o periodi di apprendimento svolti. Le riflessioni scritte, come i diari di apprendimento o il portfolio, permettono agli studenti di documentare le loro esperienze e di riflettere



in modo approfondito sul proprio percorso educativo (Tzuriel, 2004; Powers, 2004). Le discussioni di gruppo offrono un'opportunità per condividere le proprie esperienze e per apprendere dai punti di vista degli altri. Infine, l'analisi dei dati qualitativi e quantitativi permette di identificare le tendenze e di valutare l'efficacia delle pratiche educative adottate.

Riferimenti bibliografici

- Begeny, J.C. & Martens, B.K. (2007). Inclusionary education in Italy: A little literature review And call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, 28(2), 80-94.
- Benassi, E., Camia, M., Giovagnoli, S., & Scorza, M. (2022). Impaired school well-being in children with specific learning disorder and its relationship to psychopathological symptoms. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 74-88.
- Biggeri, M. & Bellanca, N. (2010). *Balla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci, B. De Angelis, C. Fregola, D. Olmetti Peja, & U. Zona, Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli didattici inclusivi (pp. 15-82). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Cajola, L. C., & Traversetti, M. (2016). Il metodo di studio come «prima misura compensativa» per l'inclusione degli allievi con DSA: progetto per una ricerca esplorativa sulle scelte inclusive della scuola primaria e secondaria di primo grado. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(14), 127-151.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cornoldi, C. (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè, A., & Zamperlin, C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Cornoldi, C., Tressoldi, P. E., Tretti, M. L., & Vio, C. (2010). Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio. *Giornale Italiano di ricerca e clinica applicativa: Dislessia*, 7(1), 77-87.
- Cottini L. (2014), Promuovere l'inclusione. L'insegnante specializzato per le attività di sostegno in primo piano. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(2),10-20.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L., & Carruba, M.C., (2018). Il docente inclusivo in università: fra presenza, spazi e comunicazione. In *CALD una rete per l'inclusione. Studi in memoria di Walter Fornasa*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Alessio S. (2013), Disability Studies in Education. In R. Medeghini, S. D'Alessio, A.D. Marra, G., Vadalà & E. Valtellina (eds.), *Disability Studies* (pp. 89-124).Trento: Erickson.
- D'Alessio S. & Watkins A. (2009). International comparisons of inclusive policy and practice. Are we talking about the same thing? *Research in Comparative and International Education*, 4(3) 233-249.
- Dell'Anna, S., Ianes, D., & Tarini, G. (2022). Dalla dialettica universale-particolare verso una didattica plurale. Visioni, approcci e strategie per una scuola di tutti e di ciascuno. *Scuola democratica*, 13(3), 443-461.
- Demo, H. (2015). *Didattica delle differenze*. Trento: Erickson.
- Emili, E. A., & Friso, V. (2019). Piani Didattici Personalizzati per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento. Un'indagine esplorativa sulla percezione dei genitori. *Orientamenti pedagogici*, 66(4), 771-786
- Fantozzi, D. (2016). *DSA e fruibilità dei libri di testo nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
- Fiorucci, A. (2017). La funzione docente nello sviluppo e nella promozione di una scuola inclusiva. *Formazione, lavoro, persona. CQIA Rivista*, 7(20), 79-90.
- Fiorucci, A., & Bianquin, N. (2023). Quali strategie didattiche per gli alunni con bisogni educativi speciali? Gli esiti dell'indagine esplorativa in dialogo con la letteratura scientifica di riferimento. In *Strategie didattiche per la promozione di contesti inclusivi. Un'indagine della SiPeS* (pp. 109-131). Milano: FrancoAngeli.
- Friso G., Amadio V., Paiano A., Russo M.R. & Cornoldi C. (2012). *Studio efficace per ragazzi con DSA*. Trento: Erickson.
- Ianes D., Demo H. & Dell'Anna S. (2019). Historical steps and current challenges for the Italian inclusive education



- system. In J. Donlic, E. Jaksche-Hoffman e H.K. Peterlini (a cura di), *Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven*, Bielefeld, (pp. 77-90). Transcript, Verlag.
- lanes, D. & Canevaro, A. (2015). *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*. Trento: Erickson.
- lanes, D. Cemo, H. (2017). Il Piano educativo individualizzato. Luci e ombre di quarant'anni di storia di uno strumento fondamentale dell'integrazione scolastica, *Italia, integrazione scolastica e sociale*, 16(4) 415-426.
- lanes, D., & Canevaro, A. (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.
- lanes D., Demo H. e Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione*. Trento: Erickson.
- lanes D. & Macchia V. (2008). *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Lascioli A. (2011). *Educazione speciale. Dalla teoria all'azione*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli, A. (2014). *Verso l'inclusive education*. Milano: FrancoAngeli.
- Lascioli, A. & Pasqualotto, L. (2019). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.
- Loidice, I. (2013). *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Bari: Progedit
- Marfoglia, A., Corona, M., Dario, L., & Giaconi, C. (2023). La progettazione didattica personalizzata come dispositivo inclusivo: uno studio di caso. In *Ecosistemi Formativi Inclusivi* (pp. 69-87). Milano: FrancoAngeli.
- Mariani, U., & Schiralli, R. (2012). *Intelligenza emotiva a scuola. Percorso formativo per l'intervento con gli alunni*. Trento: Edizioni Erickson.
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and practice*. Wakefield, MA, CAST.
- Messana, C. (1999). *Valutazione formativa e personalità*. Roma: Carocci.
- MIUR, (2011). Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA, allegato al DM n. 5669 del 12/07/2011.
- Nussbam, M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Bologna: Il Mulino.
- Pavone, M. (2000). *Valutare gli alunni in situazione di handicap*. Trento: Erickson.
- Pavone, M. (2004). *Personalizzare l'integrazione*. Brescia: La Scuola.
- Pavone, M. R. (2012). Inserimento, integrazione, inclusione. In L. d'Alonzo & R. Caldin, *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale* (145-158). Napoli: Liguori.
- Pedrizzi, T. (2016). Lo sviluppo a livello nazionale delle valutazioni nazionali e internazionali. In B. Fiore e T. Pedrizzi (Eds.), *Valutare per migliorare le scuole*. Firenze: Mondadori università
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pollandri, D., Muzzioli, P., Quadrelli, I., & Romidi, S., (2013), Valutare per migliorare: un'esperienza da cui partire, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4(10), 92-106.
- Sen, A. (2006). What do we want from a theory of justice? *Journal of philosophy*, 3(5), 2015-238.
- Sofologi, M., Kougioumtzis, G. A., Efstratopoulou, M., Skoura, E., Sagia, S., Karvela, S. & Bonti, E. (2022). Specific Learning Disabilities and Psychosocial Difficulties in Children. In *Advising Preservice Teachers Through Narratives from Students with Disabilities* (pp. 31-54). IGI Global.
- Stella, G. (2001). *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*. Firenze: Fabbri.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Tzuriel, D. (2004). *La valutazione dinamica delle abilità cognitive*. Trento: Erickson.