

Progettazione e valutazione inclusive per gli allievi con disabilità. Dati da una ricerca esplorativa

Lucia Chiappetta Cajola • Università degli Studi Roma Tre – lucia.chiappettacajola@uniroma3.it

Marina Chiaro • Università degli Studi Roma Tre – marinachiaro@gmail.com

Amalia Lavinia Rizzo • Università degli Studi Roma Tre – amalia.rizzo@uniroma3.it

Inclusive planning and inclusive evaluation for students with disability in Italian school. Results from an exploratory research

In the perspective of school inclusion, the link between the realization of assessment and evaluation and the aim of the individualized educational is essential for the personal growth of students with special educational needs. Starting from an exploratory research that examined how Italian school manages planning and evaluation for students with disability, this paper explains some issues related to the presence and the functionality of Italian integration tools, the cooperation between teachers, the assessment and the evaluation procedures.

Keywords: inclusive planning, inclusive assessment, student with disability, ICF-CY, exploratory research.

Nella prospettiva inclusiva, la realizzazione di procedure di verifica e di valutazione coerenti con gli obiettivi e le competenze previsti nelle progettazioni individualizzate/personalizzate è un fattore cruciale per il raggiungimento del successo formativo degli allievi con disabilità o altri bisogni educativi speciali.

A partire dai risultati di una ricerca a carattere esplorativo-descrittivo che ha consentito l'analisi delle modalità con cui viene organizzato il processo didattico-valutativo rivolto agli allievi con disabilità nell'ottica della full inclusion, il contributo presenta alcune linee di tendenza attive nelle scuole italiane di ogni ordine e grado relative sia alla presenza e alle modalità di utilizzo degli strumenti per l'integrazione attualmente previsti dalla normativa scolastica italiana (Diagnosi Funzionale, Profilo Dinamico Funzionale, Piano Educativo Individualizzato), sia al livello di collaborazione tra gli insegnanti e anche alle prassi di verifica e valutazione attualmente impiegate.

Parole chiave: progettazione inclusiva, valutazione inclusiva, allievi con disabilità, ICF-CY, ricerca esplorativa.

103

ricerche

Progettazione e valutazione inclusive per gli allievi con disabilità. Dati da una ricerca esplorativa

Introduzione

Nel quadro della prospettiva inclusiva, si ritiene che la realizzazione di procedure di verifica e di valutazione coerenti con gli obiettivi e le competenze previsti nelle progettazioni individualizzate/personalizzate sia un fattore cruciale per il raggiungimento del successo formativo degli studenti con bisogni educativi speciali (Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009; MIUR, 2013). Anche per gli allievi con disabilità, dunque, la valutazione, intesa nella duplice operazione di misurazione e valutazione propriamente detta, precede, accompagna e segue i percorsi formativi attivando le azioni da intraprendere, regolando quelle avviate e promuovendo il bilancio critico su quelle condotte a termine (Domenici, 2005; Chiappetta Cajola, 2008). Promuovendo la partecipazione e la corresponsabilità educativa di tutti gli insegnanti e stimolando la capacità di tenere conto della pluralità delle differenze esistenti in classe, la valutazione degli apprendimenti degli allievi con disabilità si inserisce, quindi, nel più ampio contesto della valutazione inclusiva (Dovigo, 2007; Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013) e dell'autovalutazione del livello dell'inclusività della scuola (MIUR, 2013; Booth & Ainscow, 2014), ponendosi in rapporto di circolarità virtuosa con la progettazione e la realizzazione di una didattica inclusiva e offrendo, in definitiva, uno stimolo vigoroso e continuo al miglioramento dei processi inclusivi.

La progettualità inclusiva è, dunque, un presupposto imprescindibile per la realizzazione della certificazione delle competenze di tutti gli allievi (MIUR, 2015) e si configurano all'interno delle strategie di orientamento e di ri-orientamento necessarie per la promozione del progetto di vita dell'allievo con disabilità (Nanni, 1990; Chiappetta Cajola, 2015). Di conseguenza, a tutti i docenti è continuamente richiesta, all'interno del citato rapporto di circolarità esistente tra il processo didattico e il processo valutativo, la messa in atto di micro e macro decisioni che abbiano alta probabilità di successo e che siano pertinenti, efficaci ed efficienti quindi «rispettivamente, adeguate al contesto, coerenti con gli scopi individuali e collettivi perseguiti e in grado di produrre gli effetti desiderati» (Domenici, 2009, p. 19). Gli insegnanti chiamati a operare in presenza di tale complessità devono dunque possedere una dotazione culturale e critico conoscitiva tale da consentire loro continui *adattamenti dinamici* e una *capacità modificativa* degli ambienti di apprendimento, assumendo responsabilità individuali e collettive, nella piena consapevolezza delle probabili conseguenze delle scelte compiute (Domenici, 2010, p. 12). A questo proposito, risulta essenziale l'apporto che la ricerca didattica può fornire alla qualificazione dei processi di prima formazione, di formazione in servizio e di aggiornamento dei docenti facilitando la comprensione da parte degli insegnanti dei tanti elementi che caratterizzano la cornice quotidiana in cui essi operano in modo tale che essi possano assumere le decisioni che hanno la maggiore probabilità di essere efficaci (Lucisano & Sallerni, 2012).

È in questa direzione che si presentano alcuni risultati della ricerca¹ *Certificazione delle competenze degli allievi con disabilità: l'impiego delle categorie ICF-CY nella prospettiva dell'inclusione* promossa e condotta nel l'A.A. 2012-13 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre che ha fornito dati interessanti per riflettere sui processi didattico-valutativi realmente attivati nelle scuole nel corso dell'elaborazione del piano didattico individualizzato/personalizzato rivolto all'allievo/a con disabilità.

1. Obiettivi della ricerca

Nella prospettiva della didattica orientativa e inclusiva, la ricerca ha indagato la reale situazione in cui versa la prassi della valutazione e della certificazione delle competenze degli alunni con disabilità anche al fine di individuare gli ostacoli – culturali, pregiudiziali, ambientali – che ne possano aver impedito o rallentato la realizzazione. Inoltre sulla base dei dati rilevati sono state elaborate alcune proposte operative per certificare con adeguatezza le competenze degli alunni disabili facendo leva in particolare sull'*International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth-ICF-CY* (WHO, 2001, 2007)² che ha costituito sia il modello interpretativo della documentazione prodotta dalle scuole sia la costruzione degli strumenti della ricerca in coerenza con la prospettiva dell'inclusione scolastica e sociale (Chiappetta Cajola, 2013, 2014, 2015).

In coerenza con il quadro teorico di riferimento, la ricerca ha complessivamente posto i seguenti obiettivi:

- a) esplorare le prassi di valutazione e di certificazione delle competenze per gli alunni con disabilità diffuse nella scuola primaria, nella scuola secondaria di I grado e nel primo biennio della scuola secondaria di II grado del Lazio, in particolare nell'anno terminale di ciascun segmento;
- b) analizzare le relazioni tra procedure attivate, strumenti utilizzati e normativa scolastica;
- c) individuare i punti di forza e le eventuali criticità dei processi sia valutativi sia relativi alla certificazione attivati dalle scuole;
- d) rilevare il grado di diffusione dell'ICF-CY nella scuola a favore dell'inclusione e a supporto delle pratiche osservative e didattico-valutative;
- e) individuare proposte-guida utili per la certificazione delle competenze sulla base dell'ICF-CY sia per la scuola primaria e secondaria di I grado, sia per il termine dell'obbligo scolastico.

1 Chiappetta Cajola (2015).

2 A partire da un modello antropologico bio-psico-sociale che attribuisce un ruolo essenziale ai contesti di vita in cui il bambino o l'adolescente è inserito, l'ICF-CY propone non soltanto una serie di categorie e codici per descriverne funzioni, strutture corporee, attività e partecipazione, ma anche un elenco di categorie e codici relativi ai Fattori Ambientali che possono essere “qualificati” come vere e proprie “barriere” o “facilitatori”, della partecipazione dell'apprendimento dell'allievo, presenti nel contesto scolastico.



2. Metodo di ricerca e campione

Al fine di conseguire gli obiettivi proposti, la ricerca è stata progettata nell'ambito dell'approccio dei metodi misti o *mixed methods*, che rappresenta una evoluzione del concetto di triangolazione di informazioni che provengono da fonti diverse, e che nasce, essenzialmente, dall'esigenza di risolvere in modo pratico le problematiche inerenti i quadri teorici ed epistemologici dei modelli di ricerca empirica, quantitativa e qualitativa (Kish, 1987; Campbell & Stanley, 1996; Lazarsfeld, 2001; McMillan & Schumacher 2013). Infatti, tale disegno metodologico effettua, in un unico studio, operazioni di integrazione e combinazione di tecniche, metodi, approcci, concetti o linguaggi appartenenti alla ricerca quantitativa e qualitativa (Johnson & Onwuegbuzie 2004). In particolare per lo studio qui presentato è stato utilizzato il disegno triangolare o convergente parallelo³ che presuppone l'impiego contemporaneo dei due metodi, quantitativo e qualitativo. Sono state, quindi, realizzate contemporaneamente ma separatamente due indagini distinte, una quantitativa e l'altra qualitativa, e dopo aver analizzato distintamente i due data base, seguendo le procedure relative ai due differenti approcci di ricerca, le informazioni sono state integrate nella fase di interpretazione finale dei risultati (Creswell & Plano Clark, 2011).

È stato considerato come universo di riferimento l'insieme degli insegnanti del Lazio operanti nei seguenti ordini di scuola: primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado.

Da tale universo è stato estratto un campione non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion & Morrison, 2007) secondo il quale la scelta delle unità di rilevazione non è casuale ma avviene selezionando quelle unità che sono ritenute maggiormente rappresentative per la finalità della ricerca stessa (Corbetta, 2003). Tale tecnica di campionamento risulta, peraltro, quella maggiormente utilizzata nell'ambito delle strategie di ricerca interpretative (Trincherò, 2002 p. 191).

Complessivamente sono stati considerati 13 istituti scolastici⁴ nell'ambito dei quali sono stati intervistati i 13 dirigenti scolastici, per l'indagine qualitativa, e 408 docenti, per l'indagine quantitativa, distribuiti come segue: 201 insegnanti di 13 scuole primarie; 125 docenti di 13 scuole secondarie di primo grado; 82 insegnanti di 2 scuole secondarie di secondo grado. Le due indagini sono state realizzate nei mesi di ottobre-dicembre 2012 e per la loro realizzazione sono stati progettati e somministrati

- 3 Creswell e Plano Clark, pur riconoscendo che all'interno della comunità scientifica sono presenti delle opinioni divergenti sul come implementare la diversità dei metodi misti, anche in considerazione dei paradigmi di riferimento, hanno individuato prevalentemente quattro disegni misti di base: triangolare o convergente parallelo, sequenziale esplicativo, sequenziale esplorativo e integrato o nidificato (2011, pp. 73-76), che si differenziano sia per la tempistica/priorità di realizzazione della ricerca quantitativa e qualitativa che per le modalità di integrazione/analisi dei risultati complessivi di ricerca.
- 4 I 13 Istituti Scolastici interessati sono: Istituto Comprensivo "Aldo Moro" Sutri, Viterbo; Istituto Comprensivo "Garibaldi", Genazzano (Roma); Istituto Comprensivo "Leonardo da Vinci", Labico (Roma); Istituto Comprensivo "O. Giorgi", Valmontone, Roma; Istituto Comprensivo "Marchiafava", Maccarese, Roma; Istituto Comprensivo "Madre Terera", Valmontone (Roma); Istituto Comprensivo "Mozart", Roma; Istituto Comprensivo "Pierluigi", Palestrina (Roma); Istituto Comprensivo "Ricci", Rieti; Istituto Comprensivo "Sacchetti Sasseti", Rieti; Istituto Comprensivo "Valerio Flacco", Sezze (Latina); Istituto Tecnico Commerciale "Calamandrei" (Roma); Istituto Istruzione Superiore "Orioli", Viterbo.



specifici questionari cartacei auto compilati, ovvero compilati in autonomia dagli stessi insegnanti (Corbetta, 2003), dopo averne effettuato il relativo *try-out*.

In particolare, considerando gli obiettivi della ricerca, l'ordine di scuola di appartenenza degli insegnanti ed il profilo dei docenti intervistati (insegnanti o dirigenti scolastici), sono stati predisposti tre distinti questionari: il primo relativo agli insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo grado; il secondo riguardante i docenti della scuola secondaria di secondo grado ed il terzo è stato elaborato specificatamente per i dirigenti.

Indagine quantitativa – Questionario docenti

L'indagine quantitativa è stata realizzata secondo la prospettiva teorica della ricerca descrittiva che «...si propone di descrivere un fenomeno e di interpretarlo a partire dai dati che vengono rilevati...» (Lucisano & Salerni, 2012 p. 102). Infatti, tale modalità di ricerca, non si ferma alla semplice raccolta dei dati ma prevede una loro specifica elaborazione ed interpretazione, anche in considerazione delle relazioni fra le variabili oggetto di rilevazione. In generale lo schema di una ricerca descrittiva prevede l'analisi di un problema, la formulazione di un'ipotesi, l'individuazione del campione, la selezione degli strumenti di rilevazione dei dati, la raccolta dei dati e la loro analisi e interpretazione (Lucisano & Salerni, 2012). Come previsto nel piano complessivo della ricerca, ai docenti della scuola primaria, secondaria di primo e secondo grado che hanno costituito il campione dell'indagine quantitativa, sono stati somministrati due questionari strutturati⁵ distinti per ordine di scuola: uno relativo agli insegnanti delle scuole primarie e secondarie di primo grado; l'altro riferito ai docenti delle scuole secondarie di secondo grado.

Le aree tematiche delle due tipologie dei questionari, definite in coerenza con gli obiettivi della ricerca sono state le seguenti: a) dati ascrittivi riguardanti i docenti intervistati; b) dati relativi all'organizzazione scolastica per gli alunni con disabilità; c) strategie valutative utilizzate per gli alunni con disabilità: modalità e strumenti; d) modalità di certificazione delle competenze per gli alunni con disabilità; e) conoscenza ed utilizzo dell'ICF-CY.

Nella tabella 1 sono riportate, per ciascun ordine di scuola e per ciascuna area tematica le singole domande che hanno composto il questionario e che hanno costituito la base degli indicatori elaborati ed analizzati come risultati di ricerca.

Dalla tabella 1 è possibile osservare che per tutte le aree tematiche, ad esclusione di quella relativa alle strategie valutative, sono state somministrate le stesse domande. Nell'area delle strategie valutative, invece, sono presenti domande specifiche per l'elaborazione del PEI differenziato e del PEI equipollente, strumenti previsti per la scuola secondaria di secondo grado e non nella scuola primaria e secondaria di primo grado.

Tale peculiarità è rappresentata, ovviamente, nelle fasi di analisi dei dati⁶.

- 5 Tra le tecniche di raccolta dei dati previste per le ricerche descrittive (osservazioni, test, interviste, questionari) è stata prescelta quella dell'intervista realizzata mediante la somministrazione di questionari strutturati progettati in funzione delle caratteristiche del campione prescelto ed in relazione al set di indicatori ritenuti rilevanti per l'analisi del fenomeno oggetto di studio (Trinchero, 2002, Corbetta, 2003; Lucisano & Salerni, 2012).
- 6 Per l'elaborazione e l'analisi dei dati è stato impiegato il software SPSS (*Statistical Package for the Social Science*).



Sintesi domande questionari Docenti Scuola Primaria e Secondaria di I e II grado	
Aree tematiche	Ordine di scuola
	Scuola primaria Secondaria I grado
Dati ascrittivi	Scuola Secondaria di II grado Titolo di studio; ordine di scuola in cui presta servizio; se insegnante di ruolo; anzianità di servizio; se ha svolto o svolge attività di insegnamento di sostegno; se svolge un incarico come funzione strumentale; se contribuisce ai lavori di un dipartimento scolastico; se la scuola si avvale del contributo CTS in merito a consulenze e formazione su tecnologie a favore degli alunni con disabilità; se ha partecipato a specifiche attività di Formazione.
Dati relativi all'organizzazione scolastica	Se la scuola è in possesso delle Diagnosi Funzionale degli alunni con disabilità; se la scuola collabora all'elaborazione del Profilo Dinamico Funzionale; redazione del Piano Educativo Individualizzato/Personalizzato (PEI/PEP).
Strategie Valutative	Se nei PEI/PEP sono indicate le modalità per la verifica e valutazione dell'alunno con disabilità; modalità di condivisione degli strumenti utilizzati per la verifica e valutazione degli apprendimenti per gli alunni con disabilità; modalità di rilevazione dei livelli iniziali di apprendimento, socializzazione e autonomia degli alunni con disabilità; modalità di definizione degli obiettivi di apprendimento. PEI differenziato: modalità di definizione delle prove di verifica per gli alunni con disabilità; strumenti utilizzati per la verifica degli alunni con disabilità; ambito di utilizzo delle prove oggettive, prove semi-strutturate, prove semi-strutturate, problem solving o altre tipologie di prove; modalità di progettazione delle prove di verifica; condivisione della scelta delle prove, dei criteri di valutazione e dei risultati delle verifiche degli apprendimenti; utilizzo dei risultati delle verifiche per la riprogettazione dei percorsi didattici. PEI equipolente: modalità di definizione delle prove di verifica per gli alunni con disabilità; strumenti utilizzati per la verifica degli alunni con disabilità; ambito di utilizzo delle prove oggettive, prove semi-strutturate, problem solving o altre tipologie di prove; modalità di progettazione delle prove di verifica; condivisione della scelta delle prove, dei criteri di valutazione e dei risultati delle verifiche degli apprendimenti; utilizzo dei risultati delle verifiche per la riprogettazione dei percorsi didattici.
Certificazione delle competenze	Se al termine del ciclo scolastico/obbligo formativo viene realizzata la certificazione delle competenze degli alunni con disabilità; se viene fatta una valutazione in funzione della certificazione delle competenze per gli alunni con disabilità; modalità di valutazione e certificazione delle competenze.
ICF-CY	Conoscenza ed utilizzo dell'ICF-CY; processi per i quali viene utilizzato; componenti e capitoli maggiormente utilizzati.

Tab. 1: Aree tematiche e domande dei questionari rivolte ai docenti per ordine di scuola

Indagine qualitativa – Questionario Dirigenti

Al fine di poter disporre del punto di vista dei dirigenti scolastici sui temi oggetto della ricerca, è stato previsto un approfondimento qualitativo rivolto ai dirigenti dei 13 istituti scolastici che hanno partecipato alla rilevazione mediante interviste *face to face* realizzate con il supporto di un questionario di tipo semi-strutturato⁷, in cui erano presenti aree tematiche differenti da quelle presenti nei questionari somministrati ai docenti. In particolare hanno riguardato: a) dati della struttura scolastica con particolare riferimento alla presenza di alunni con disabilità ed insegnanti su posto di sostegno o presenza di altre figure per l'integrazione; b) organizzazione di attività formativa anche specifica per l'integrazione scolastica; c) conoscenza ed utilizzo dell'ICF-CY; d) valutazione e certificazione delle competenze per gli alunni con disabilità.

Nella tabella 2 sono riportate per ogni area tematica le singole domande che hanno composto il questionario. Le risposte sono state integrate nella fase finale di interpretazione dei risultati, come previsto dal disegno di ricerca dei *mixed methods*, approccio utilizzato per la ricerca oggetto di questo lavoro.

Aree tematiche	Sintesi domande questionari Dirigenti
Dati della struttura scolastica	Tipologia di scuola; numero di allievi/classi/disabili; docenti su posto di comune o di sostegno; presenza di altre figure per l'integrazione; se Dirigente scolastico specializzato per il sostegno.
Formazione	Organizzazione di attività di Formazione in Servizio/Aggiornamento; se il Dirigente scolastico ha frequentato corsi di aggiornamento sull'integrazione; se sono in corso contatti con i CTS; se prevista all'interno del POF la presenza di un docente con funzione strumentale per l'integrazione scolastica.
ICF-CY	Conoscenza dell'ICF-CY; processi in cui viene utilizzato l'ICF-CY nella scuola.
Valutazione e Certificazione delle competenze	Modalità di condivisione degli strumenti utilizzati per la verifica e valutazione degli apprendimenti per gli alunni con disabilità; se al termine del ciclo scolastico/obbligo formativo viene realizzata la certificazione delle competenze degli alunni con disabilità; se viene utilizzato un modello specifico per gli alunni con disabilità; presenza di eventuali difficoltà o impedimenti per la valutazione degli apprendimenti degli allievi con disabilità.

Tab. 2: Aree tematiche e domande dei questionari rivolte ai Dirigenti Scolastici

3. Descrizione del campione intervistato

I risultati relativi al campione intervistato dell'indagine quantitativa, che ha riguardato complessivamente 408 docenti delle scuole di ogni ordine e grado del Lazio, hanno evidenziato le seguenti caratteristiche: il 49,3% sono insegnanti della scuola primaria; il 30,6% insegnano nella scuola secondaria di 1° grado ed il 20,1% nella secondaria di 2° grado (Fig. 1). Sono prevalentemente docenti di ruolo: l'88,1% nella primaria, l'83,2% nella secondaria di 1° grado e l'86,6% nella secondaria di 2° grado

7 Il metodo prescelto, per quanto riguarda l'indagine qualitativa, rientra fra quelli presentati da Cohen, Manion e Morrison (2007) nell'ambito di una mappa articolata di tecniche di indagini qualitative riferite ai processi educativi, tra cui si segnalano: l'osservazione partecipante o strutturata; l'osservazione diretta, con presenza fisica dell'osservatore, o indiretta (se si utilizzano materiali come video registrazioni ed altro); le interviste *face to face* libere o semi-strutturate; le interviste di gruppo, quali il *focus group* e il *brainstorming*; le ricerche etnografiche; la ricerca-azione; il *role-playing* e gli studi di caso o *case study*.

(Fig. 2), con un'anzianità media di servizio, rispettivamente per ciascun ordine di scuola, pari a 16 anni, 13 anni e 14 anni. I 13 Dirigenti scolastici intervistati per l'indagine qualitativa sono stati prevalentemente donne (8 donne e 3 uomini). Il numero medio di iscritti nei loro istituti è pari a 900 studenti con una media di 28 alunni con disabilità. Infine, a fronte di una presenza media di 83 docenti su posto comune, si registrano mediamente 15 insegnanti su posto di sostegno.

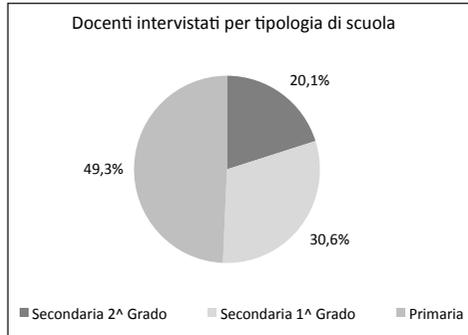


Fig. 1: Distribuzione docenti intervistati per grado di scuola (V.%)



Fig. 2: Distribuzione docenti intervistati per ruolo (V.%)

4. Disponibilità della Diagnosi Funzionale e modalità di elaborazione del Profilo Dinamico Funzionale

Aver chiesto agli insegnanti facenti parte del campione se la scuola è in possesso della DF e se collabora all'elaborazione del PDF, ha consentito di rilevare una serie di criticità rispetto a due questioni che rappresentano presupposti essenziali per la realizzazione piena del processo di inclusione degli alunni con disabilità:

- disponibilità a scuola della Diagnosi Funzionale (DF) redatta dall'unità multidisciplinare della ASL così come previsto dalla normativa;
- l'elaborazione collegiale del Profilo Dinamico Funzionale (PDF) (DPR, 1994).

Nonostante tali procedure siano stabilite fin dalla legge 104 del 1992, i dati mostrano come non tutte le scuole siano in possesso della DF (nella scuola primaria è acquisita nel 85,7% dei casi, nella secondaria di II grado nel 74,4% e

nella secondaria di I grado nel 70,2%)⁸. Anche l'elaborazione del PDF da parte della scuola presenta valori piuttosto bassi nei diversi ordini di scuola arrivando, nella scuola secondaria di I grado, a non rappresentare neppure la metà dei risposte raccolte (primaria 77,3%, secondaria di II grado 62,2%, secondaria di I grado 49,1%). Data l'importanza di questi due strumenti ai fini della progettazione educativa per gli allievi e le allieve con disabilità, questi dati non risultano soddisfacenti e sollecitano indagini più ampie per comprendere le motivazioni da cui derivano le difficoltà manifestate nei diversi ordini di scuola.

La discrepanza tra la realtà mostrata dai dati di ricerca e quello che il modello italiano di inclusione prevede, senza possibilità di eccezione, sollecita con urgenza a individuare i necessari correttivi poiché l'utilizzo adeguato di tali strumenti, intesi come strumenti di tipo processuale e non come meri adempimenti burocratici, è una risorsa preziosa per l'inserimento di ogni allievo con disabilità nel sistema educativo e per accompagnare il suo passaggio tra i diversi ordini di scuola, quindi durante momenti delicatissimi nella prospettiva del suo progetto di vita. È in tali momenti che in cui si gioca la capacità della scuola sia di accogliere la persona e la sua famiglia, sia di mettere in condizione gli insegnanti di lavorare nelle migliori condizioni possibili percependo di essere sostenuti e facilitati in un processo che essi vivono sempre come particolarmente complesso e ricco di incertezze.

Si ritiene importante sottolineare questo ultimo aspetto in considerazione del ruolo fondamentale che i docenti assumono nella creazione di un ambiente ricco di stimoli in grado di facilitare la partecipazione e l'apprendimento dell'alunno/a con disabilità. Come ormai chiarito nell'ambito del progetto europeo *Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity* (CoE, 2009), nell'attuale normativa italiana sulla formazione degli insegnanti (DM 249/2010; DM 30 settembre 2011) e anche in studi di settore (Chiappetta Cajola & Ciraci, 2013), la creazione di una scuola sempre più inclusiva richiede da parte degli insegnanti il possesso di competenze professionali in grado di saper armonizzare una grande molteplicità di dimensioni. Nell'ambito del citato progetto europeo, ne sono state individuate ben 18 distribuite in tre aree di competenza: *knowledge and understanding; communication and relationship; management and teaching*. Tuttavia, nel ripensare il profilo professionale degli insegnanti, è necessario sempre tener presente che la costruzione di tali competenze, non è mai un processo scontato, ma un vero e proprio percorso di *Longlife Learning* che può attivarsi solo se sostenuto da una forte motivazione all'ἀρετή (aretè) dei docenti e dalla presenza di una serie di convinzioni e atteggiamenti coerenti con i presupposti della prospettiva inclusiva, tra cui ci sono una buona capacità di ascolto, di dialogo e di risposta; la giusta attribuzione di valore ai problemi che via via si incontrano; il mantenimento di un comportamento incentrato su coerenza, fiducia, responsabilità, rispetto, generosità, solidarietà; la capacità di tenere sem-



8 Anche le ultime indagini ISTAT hanno confermato che nelle scuole del I ciclo non tutti gli alunni dispongono di questa documentazione prevista dalla legge. L'ultima rilevazione, relativa all'a.s. 2014/15, attesta che permane una quota pari al 4,6% di alunni senza alcuna certificazione nella scuola primaria e al 5,1% nella scuola secondaria di primo grado (ISTAT 2015). La mancanza della DF è un elemento particolarmente grave anche perché determina una sottoattribuzione delle risorse alle scuole e una sottostimata definizione degli insegnanti in organico.

pre in debito conto la possibilità che nascano difficoltà derivanti dalla scarsa accettazione delle differenze individuali e dalle situazioni di conflitto. Ma affinché tali assunzioni possano realizzarsi, i docenti hanno bisogno di sentirsi fortemente inseriti in un sistema che li “accompagni” e che, oltre le parole e le indicazioni calate dall’alto, grazie a opportune procedure organizzative e a protocolli di lavoro agili, faciliti l’aggiornamento continuo delle conoscenze e lo sviluppo dei sentimenti di sicurezza, rispetto, collaborazione e co-evoluzione necessari a strutturare quelle scelte spesso difficili che vengono loro richieste nell’ambito dell’ineludibile gestione sinergica del “fare scuola”.

Per tutte queste ragioni, la mancanza sia della DF sia di quei momenti di confronto e di collaborazione richiesti dall’elaborazione del PDE diventa un forte ostacolo all’intero processo in quanto, creando delle smagliature nella rete scuola-territorio-famiglia, non soltanto non facilita negli insegnanti il pieno esercizio del proprio ruolo, ma può anche provocare lo sviluppo di atteggiamenti disfunzionali, come, ad esempio, il *burn out*⁹.



5. Il piano educativo individualizzato: alcune criticità rilevate

Le criticità emerse in merito all’assenza della DF e all’elaborazione non congrua del PDE, sembrano avere, in ogni ordine di scuola, una ricaduta negativa sulla collaborazione fattiva tra insegnanti su posto comune e su posto di sostegno ai fini dell’elaborazione del piano didattico individualizzato (PEI), o del piano didattico personalizzato (PEP).

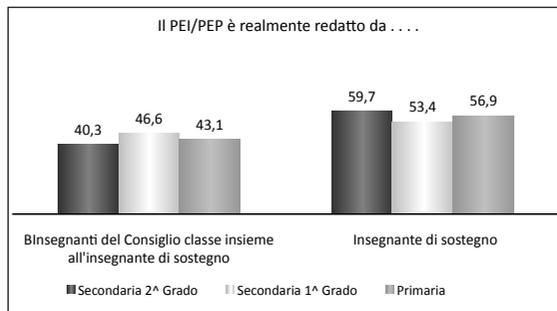


Fig. 3: Figure preposte alla redazione del PEI/PEP (V%)

La figura 3, infatti, mostra che andando avanti nei diversi ordini di scuola e soprattutto con il passaggio alla scuola secondaria di II grado in cui prevale il curriculum dei saperi “formali” (Boselli & Serio, 2005) si accentua il fenomeno della “delega” e il piano educativo viene infatti redatto in modo sempre più solitario dall’insegnante di sostegno di cui com’è noto, la ricerca mette oggi in evidenza la posizione marginalizzante, spesso definita di serie B¹⁰, il vissuto di frustrazione professionale e la tendenza a “scappare” dal proprio ruolo professionale (Associazione TREELLE *et al.*, 2011, pp. 146-148).

9 Maslach, Jackson, Leiter, 1996; Maslach, Leiter, 1997; Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001; Kraft 2006; Freudenberger, Richelson 1980, Chiappetta Cajola, 2008.

10 Piazza 2009; Bergamo 2004; Associazione TREELLE *et al.*, 2011.

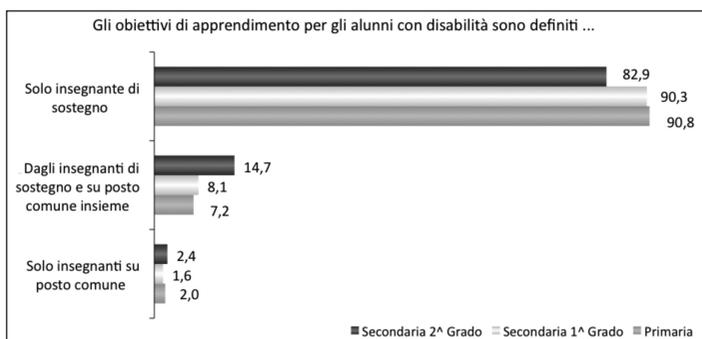


Fig. 4: Insegnanti coinvolti nella definizione degli obiettivi di apprendimento da inserire nel Pei (V.%)

Lo spazio di azione separato dell'insegnante di sostegno e la presenza di una modalità di lavoro per nulla aderente alle raccomandazioni ribadite nelle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (MIUR 2009), sono confermate anche dai dati rilevati in merito alla definizione degli obiettivi di apprendimento da inserire nel PEI (Fig. 4). Essi mostrano che l'auspicata corresponsabilità educativa non trova una traduzione operativa nella scelta condivisa degli obiettivi che rappresentano un momento fondante dell'intero impianto organizzativo della progettualità inclusiva. Da questi dati emerge come, anche in relazione a questa fase del processo di inclusione, le procedure rilevate risentano ancora di una carenza di dialogo. Condividere, esplorare, individuare e sperimentare i collegamenti tra la professionalità dell'insegnante di sostegno e i colleghi consentirebbe, invece, di rendere la progettazione educativo-didattica un vero e proprio percorso di ricerca e uno stimolo per innescare una sorta di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) in grado, tra l'altro, di limitare o addirittura evitare il citato *burn out* favorendo le *copies strategies* dei docenti e, quindi, reazioni di adattamento utili a far efficacemente ai fattori di stress scolastico mantenendo un accettabile livello di benessere individuale e sociale¹¹.



6. La collaborazione degli insegnanti per la scelta delle prove di verifica degli apprendimenti

In una scuola inclusiva, la scelta condivisa e l'impiego di determinate prove di verifica vanno inquadrati nella prospettiva di poter ottenere informazioni utili per un continuo adattamento/miglioramento delle strategie didattiche in vista di una loro sempre maggiore efficacia, efficienza, nonché pertinenza allo specifico contesto. Ma, anche in riferimento alla scelta corresponsabile e condivisa delle prove di verifica per gli allievi con disabilità, i dati rilevati portano alla composizione di un quadro ancora non pienamente soddisfacente.

11 Lazarus, Folkman 1984; Lazarus 1991, 1993; Pancheri 1993; Griffith, Steptoe, Cropley 1999.

Insegnanti impegnati nella scelta delle prove di verifica	Ordine di scuola			
	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado (PEI differenziato)	Secondaria di II grado (PEI equipollente)
Solo insegnante di sostegno	6,2	4,0	25,6	3,9
Insegnanti di sostegno e su posto comune insieme	90,8	88,8	67,1	81,7
Solo insegnanti su posto comune	2,0	2,4	0,0	2,6
Non so	1,0	4,8	7,3	11,8

Tab. 3: Distribuzione per ordine di scuola degli insegnanti impegnati nella scelta delle prove di verifica (V.%)

Infatti, per quanto riguarda la condivisione della scelta delle prove di verifica, nella tabella n. 3 si legge, che nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado sono ancora presenti situazioni in cui le prove non sono individuate mediante la piena applicazione di modalità collaborative all'interno dell'intero team di docenti. Nella scuola secondaria di II grado, l'interazione tra insegnanti è ancora meno consistente rispetto ai precedenti ordini di scuola, poiché gli insegnanti di sostegno e su posto comune scelgono insieme le prove di verifica nel 67,1% dei casi per il PEI differenziato¹² e per l'81,3% per il PEI equipollente¹³.

Alla luce di quanto stabilito a livello normativo, e che si sintetizza di seguito, nella scuola secondaria di II grado una maggior condivisione è necessaria proprio in relazione all'esigenza degli insegnanti di condividere la responsabilità rispetto al futuro degli allievi con disabilità che proprio, in base alla tipologia di programmazione seguita e alle corrispondenti modalità di verifica, avranno la possibilità o meno di conseguire il titolo di studio conclusivo del percorso di studi in questo ordine di scuola. Infatti, nella scuola secondaria di II grado, gli insegnanti, in raccordo con la famiglia (OM 90/2001), possono decidere di diversificare il piano educativo inserendo obiettivi didattici e formativi non riconducibili ai programmi ministeriali (MIUR, 2001). In questo caso, la valutazione dei risultati del percorso didattico differenziato avverrà da parte del consiglio di classe con l'attribuzione di voti e di un credito scolastico, relativi unicamente allo svolgimento di tale piano (MIUR, 2014). Tali voti consentiranno agli alunni la prosecuzione degli studi esclusivamente per il perseguimento degli obiettivi del PEI. In caso di redazione di un "PEI differenziato", gli alunni con disabilità conseguono, quindi, un'attestazione delle competenze e delle abilità acquisite che può costituire un credito formativo spendibile nella frequenza di corsi di formazione professionale nell'ambito delle intese con le Regioni e gli Enti locali (MIUR, 2001).

La situazione è molto diversa se le caratteristiche del soggetto che frequenta la scuola secondaria di secondo grado rendono possibile attivare una programmazione individualizzata mirata al raggiungimento degli stessi obiettivi di apprendimento previsti per la classe. In questo caso, per la valutazione del rendimento e

12 Piano educativo Individualizzato differenziato (OM 90/ 2001).

13 La definizione "PEI equipollente" è stata proposta nel questionario in quanto di uso comune tra i docenti per indicare un PEI che comporta l'impiego di prove equipollenti e consente l'acquisizione del titolo di studio.

nelle prove d'esame per gli alunni e le alunne con disabilità è consentita la somministrazione di prove equipollenti, quindi con uguale "valore" rispetto alle prove di verifica predisposte per gli altri candidati (Legge 104/92, art. 16; D.Lvo 297/1994, art.318; DPR 1998, art. 6; OM 2014, art. 17).

Per quanto affermato, alla luce delle procedure valutative tipiche della scuola secondaria di II grado, la rilevazione di una maggiore percentuale di casi di collaborazione tra insegnanti su posto comune e insegnanti di sostegno soprattutto in merito alla scelta delle prove di verifica equipollenti, può essere interpretata come il risultato di una maggiore necessità (che dovrebbe di norma essere avvertita anche negli altri ordini di scuola) di coniugare la competenza specifica sui contenuti dell'insegnante della disciplina con l'*expertise* che l'insegnante di sostegno possiede in merito alle suddette questioni didattico-valutative.

7. Predisposizione dei criteri di accettabilità delle risposte e utilizzo dei risultati delle verifiche per la riprogettazione dei percorsi didattici

Per effettuare la valutazione dei risultati degli allievi con disabilità (DPR 2009), la definizione di "criteri assoluti" è ritenuta altamente funzionale alle loro esigenze formative poiché tale modalità permette di non dover operare confronti tra la *performance* dell'alunno in questione con quella di altri alunni (Chiappetta Cajola, 2008). Per controllare e valutare il progresso individuale degli allievi con disabilità rispetto ai livelli di partenza è possibile anche scegliere di adottare dei criteri relativi (Domenici, 2000). Entrambe le procedure possono fornire dati informativi per regolare intenzionalmente l'organizzazione dell'offerta didattica al fine di strutturare le condizioni contestuali più adeguate per facilitare la realizzazione completa del soggetto con disabilità (Chiappetta Cajola, 2013). Qualsiasi sia la scelta che venga effettuata, rimane la responsabilità di fissare in modo condiviso tra tutti gli insegnanti i criteri, assoluti o relativi, che permettano di individuare la soglia di prestazione richiesta.



Frequenza con cui nelle prove di verifica vengono predisposti i criteri di accettabilità delle risposte	Ordine di scuola			
	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado (PEI differenziato)	Secondaria di II grado (PEI equipollente)
Sempre	31,0	38,9	15,6	22,7
Spesso	31,0	34,4	27,3	26,7
A volte	25,9	20,0	39,0	34,7
Mai	8,7	1,7	7,8	5,2
Non so	3,4	5,0	10,3	10,7

Tab. 4: Distribuzione per ordine di scuola della frequenza della definizione dei criteri di accettabilità delle risposte (V.%)

Dalla ricerca emerge però che l'attribuzione di tali criteri da parte dei docenti non rappresenta una prassi costante e consolidata in nessuno dei diversi ordini di scuola (Tab. 4). Nella scuola primaria i criteri di accettabilità delle risposte vengono

sempre stabiliti soltanto nel 31% dei casi, nella scuola secondaria di I grado nel 38,9% e nella scuola secondaria di II grado nel 15,6% nel caso di un PEI basato su una progettazione differenziata e nel 22,7% nel caso di un PEI equipollente. Il quadro peggiora ulteriormente se si considera l'esistenza di una percentuale di rispondenti secondo i quali tali criteri non vengono *mai* definiti. Si presume infatti che tale fascia di insegnanti non abbia la possibilità di assumersi in modo adeguato la responsabilità del processo valutativo che coinvolge l'alunno/a con disabilità (scuola primaria l'8,7%, scuola secondaria di II grado-PEI 7,8%, scuola secondaria di II grado-PEI equipollente 5,2%).

Inoltre, mancando la definizione dei criteri di accettabilità delle prove, non sarà possibile realizzare la successiva analisi interpretativa delle ragioni che hanno consentito oppure ostacolato il superamento di tale soglia di prestazione da parte dell'alunno. Di conseguenza, non sarà possibile per i docenti avvalersi di indicazioni sull'efficacia e sulla qualità delle proposte didattiche realizzate al fine di apportare le modifiche necessarie a far raggiungere all'alunno i traguardi di abilità o competenza previsti nel PEI.



I risultati delle verifiche vengono utilizzati per la riprogettazione dei percorsi didattici	Ordine di scuola			
	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado (PEI differenziato)	Secondaria di II grado (PEI equipollente)
Sempre	48,7	25,0	16,1	16,0
Spesso	31,9	45,0	37,3	42,7
A volte	13,5	25,8	41,3	41,3
Mai	5,9	4,2	5,3	0,0

Tab. 5: Frequenza di utilizzo dei risultati delle prove di verifica per la riprogettazione dei percorsi didattici (V.%)

La tabella n. 5 evidenzia che la scuola primaria è l'ordine di scuola con il valore più alto in merito all'utilizzo costante dei risultati ottenuti dalle prove di verifica per la riprogettazione dei percorsi didattici (48,7%). Rispetto a tale procedura, negli altri livelli scolastici, la percentuale di docenti che ha fornito la risposta *sempre*, è di molto inferiore (secondaria di I grado 25%, secondaria di II grado/PEI differenziato 9,0%, secondaria di II grado/PEI equipollente 16,0%). In questi ordini di scuola la maggior parte degli insegnanti ha indicato che l'utilizzo dei risultati delle prove per la riprogettazione avviene *spesso* (secondaria di I grado 45%, secondaria di II grado/PEI differenziato 30,7%, secondaria di II grado/PEI equipollente 42,7%). In questo quadro, il dato che appare più preoccupante è relativo alla presenza di alcune situazioni in cui l'acquisizione dei risultati delle verifiche non viene mai utilizzata per la riprogettazione degli interventi didattici (primaria 5,9%, secondaria di I grado 4,2%, secondaria di II grado/PEI differenziato 7,7%). In questi casi che, pur essendo in una percentuale bassa sono riferiti ad alunni specifici i cui diritti all'istruzione non vengono attuati, ci si chiede come il progetto didattico individualizzato/personalizzato specifico per l'alunno con disabilità possa nascere da una scelta didattica intenzionale compiuta dagli insegnanti per accompagnare i processi di apprendimento degli alunni stimolandoli al miglioramento continuo (DM 16 novembre 2012). In mancanza di un'attività di riprogettazione realizzata sulla base di un esame puntuale della prassi didattica, infatti, non è possibile

migliorare l'offerta formativa della scuola adeguandola in modi progressivamente sempre più efficaci alle necessità e alle potenzialità di ogni singolo alunno per il quale rappresenta un'insostituibile occasione di crescita e di affermazione di sé.

8. Le modalità di rilevazione attivate per conoscere le caratteristiche degli allievi con disabilità

La valutazione degli apprendimenti degli allievi con disabilità necessita dell'impiego ragionato di strumenti di verifica individuati sulla base delle loro caratteristiche metrologiche e della pertinenza con gli obiettivi di apprendimento da sottoporre a misurazione. Nell'ambito delle procedure di controllo dell'apprendimento una questione molto delicata è, dunque, rappresentata dalla scelta degli strumenti conoscitivi.

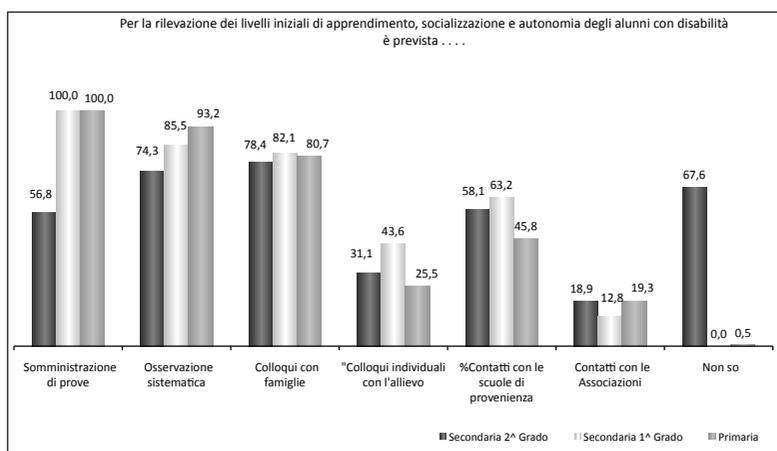


Fig. 5: Modalità di rilevazione dei livelli di apprendimento (V.%)

Come si evince dalla figura n. 5, nella scuola primaria gli elementi conoscitivi degli alunni vengono ricavati prevalentemente dai colloqui con le famiglie (78,4%), dall'osservazione sistematica (74,3%), dai contatti con le scuole di provenienza (58,1%) e dalla somministrazione di prove (56,8%). Nella scuola secondaria di I e di II grado la somministrazione di prove viene utilizzata nella totalità dei casi (100%), segue l'osservazione sistematica utilizzata rispettivamente nel 85,5% e nel 93,2% dei casi e i colloqui con le famiglie (secondaria di I grado 82,1%, secondaria di II grado 80,7%). I contatti con le scuole di provenienza rappresentano fonti di informazione rispettivamente nel 63,2% e nel 45,8% delle situazioni. Nella secondaria di II grado, un numero consistente di insegnanti ha dichiarato di non sapere con quale modalità venga realizzata la rilevazione dei livelli iniziali di apprendimento, socializzazione e autonomia degli alunni e delle alunne con disabilità (67,6%).



Ordine di scuola	Strumenti utilizzati per la verifica			
	Prove oggettive	Prove semistrutturate	Problem solving legato alla vita reale	Altre prove
Primaria	95,7	67,6	60,0	25,9
Secondaria di I grado	86,3	69,2	47,0	34,2
Secondaria di II grado (PEI differenziato)	100,0	1,5	0,0	1,5
Secondaria di II grado (PEI equipollente)	100,0	0,0	0,0	0,0

Tab. 6: Distribuzione per ordine di scuola degli strumenti utilizzati per la verifica degli apprendimenti (V.%)

In relazione alla tipologia di strumenti utilizzati per la verifica nelle scuole del campione, la tabella n. 6 mostra che la scuola primaria e secondaria di I grado, pur nella conferma di una maggiore presenza delle prove oggettive (Domenici, 2003), non esclude le altre tipologie di prove che sono ampiamente rappresentate. Molto diversa la situazione della secondaria di II grado in cui l'utilizzo pressoché esclusivo di strumenti oggettivi, a fronte della validità e dell'attendibilità dei dati che essi consentono di rilevare, appare piuttosto riduttivo rispetto all'opportunità di privilegiare di volta in volta le prove più adeguate alle attività svolte e programmate, ai diversi contesti, agli scopi della verifica e alle funzioni della valutazione.



Ambiti di utilizzo delle prove oggettive	Ordine di scuola			
	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado (PEI differenziato)	Secondaria di II grado (PEI equipollente)
Affettivo-relazionale	3,1	6,6	16,0	12,0
Apprendimento	52,3	46,3	24,7	46,7
Autonomia	6,2	5,0	11,1	4,0
Cognitivo	64,2	62,0	55,6	56,0
Comunicazionale	7,3	5,8	13,6	16,0
Linguistico	45,1	38,0	24,7	18,7
Motorio-prassico	3,6	4,1	6,2	0,0
Non so	2,1	5,8	17,3	16,0
Sensoriale	2,6	1,7	1,2	2,7
In nessuno di questi ambiti	0,0	2,5	2,5	0,0

Tab. 7: Distribuzione per ordine di scuola degli ambiti di utilizzo delle prove oggettive (V.%)

Come evidenziato nella tabella n. 7, le prove oggettive vengono utilizzate in tutti gli ordini di scuola principalmente nell'ambito cognitivo, dell'apprendimento e linguistico. La prevalenza di tali scelte può essere compresa in quanto, al fine di rilevare conoscenze, abilità e competenze di carattere disciplinare, generalmente le prove oggettive possono essere messe a punto secondo gradazioni di difficoltà molto diverse tra di loro. Pertanto, grazie a questa loro flessibilità sono generalmente molto adattabili per la verifica degli obiettivi definiti nel PEI.

Ambiti di utilizzo delle prove	Ordine di scuola					
	Primaria	Secondaria di I grado	Primaria	Secondaria di I grado	Primaria	Secondaria di I grado
	Prove semistrutturate		Prove basate sul Problem solving		Altre tipologie di prove	
Affettivo-relazionale	14,7	17,5	34,6	25,9	29,8	15,1
Apprendimento	50,3	30,0	16,2	21,6	19,6	24,5
Autonomia	1,7	8,3	43,2	20,7	23,8	14,2
Cognitivo	37,9	47,5	28,1	31,0	17,3	27,4
Comunicazionale	32,8	21,7	22,7	27,6	11,3	21,7
Linguistico	35,0	32,5	4,3	6,0	10,7	15,1
Motorio-prassico	4,0	4,2	15,7	5,2	29,8	14,2
Non so	4,0	6,7	5,4	9,5	5,4	13,2
Sensoriale	3,4	1,7	2,7	1,7	19,6	7,5
In nessuno di questi ambiti	0,0	2,5	0,5	6,9	2,4	9,4

Tab. 8: Distribuzione per ordine di scuola degli ambiti di utilizzo di prove semistrutturate, di prove basate sul problem solving e di altre tipologie di prove (V.%)



Le prove semistrutturate sono utilizzate solo nella scuola primaria e secondaria di I grado (Tab. 8) e vengono impiegate per la rilevazione degli ambiti dell'apprendimento, cognitivo e linguistico con leggere differenze di preferenza nei due ordini di scuola. Le prove semistrutturate sono somministrate solo nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado in cui vengono impiegate per la rilevazione anche delle acquisizioni superiori ovvero quelle acquisizioni che dipendono dalla qualità delle interazioni interpersonali e che si offrono come il terreno più fertile per lo sviluppo delle funzioni mentali superiori: pensiero concettuale, memoria logica, attenzione spontanea e linguaggio razionale (Chiappetta Cajola, 2005). In considerazione della modificabilità cognitiva anche delle persone con disabilità (Feuerstein, Rand, Feuerstein, 2005) e del ruolo dei fattori ambientali rispetto allo sviluppo o al potenziamento del «funzionamento umano» (WHO, 2001) sarebbe auspicabile che tali prove, quando le caratteristiche cognitive del soggetto lo consentono, venissero impiegate anche nella scuola secondaria di II grado per acquisire informazioni non ottenibili con le prove oggettive e adeguate, con sempre maggior puntualità, le azioni didattiche agli obiettivi fissati nel PEI.

Anche le prove basate sul *problem solving* legato alla vita reale vengono utilizzate solo nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado (Tab. 8). Nella scuola primaria riguardano principalmente gli ambiti dell'autonomia, affettivo-relazionale, e cognitivo e nella scuola secondaria gli ambiti comunicazionale, affettivo-relazionale e dell'apprendimento. La diversa distribuzione nei due ordini di scuola, e soprattutto l'utilizzo prevalente nella secondaria di I grado di queste prove nell'ambito comunicazionale piuttosto che dell'autonomia, rivela come in tale ordine di scuola, la crescita degli alunni conduca i docenti a spostare l'attenzione dagli aspetti di autonomia personale e sociale, su cui si interviene moltissimo e probabilmente in modo efficace nella scuola primaria, ad aspetti più generalmente riferibili alla gestione della comunicazione interpersonale. Nella scuola secondaria di I grado, infatti, tali aspetti si manifestano nel saper interagire in modo sempre più autonomo nel corso di interazioni che, in questo contesto, rivestono un carattere più formale. In questo caso, l'assenza di queste tipologie di prove nella scuola secondaria di II grado può far pensare che le questioni legate alla gestione

autonoma di se stessi e delle interazioni sociali, pur sicuramente presenti almeno nell'azione didattica per gli alunni con una disabilità medio-grave, non siano considerati nel corso dei processi valutativi.

In relazione all'utilizzo di altre tipologie di prove¹⁴, la tabella n. 8 mostra che esse vengono utilizzate, nella scuola primaria, principalmente negli ambiti motorio-prassico, affettivo-relazionale, dell'autonomia e, nella scuola secondaria, negli ambiti cognitivo, dell'apprendimento e comunicazionale. La presenza esclusiva nella scuola primaria dell'utilizzo di questa tipologia di prove di verifica, rispetto agli ambiti motorio-prassico e affettivo relazionale, fa presumere che, nella scuola secondaria di I grado e di II grado, il raggiungimento di obiettivi importantissimi per lo sviluppo degli allievi con disabilità non viene sottoposto a controllo. Tra le possibili motivazioni non si può non pensare che il prevalere dei saperi formali e l'organizzazione tipica della scuola secondaria di I grado che, generalmente, spinge a distribuire le ore di sostegno in corrispondenza delle discipline ritenute "più importanti", non valorizzi gli aspetti corporei, espressivi e ludici dell'esperienza di apprendimento come risorse essenziali, ad esempio, per la promozione dei potenziali di apprendimento e di socializzazione degli allievi con disabilità anche nell'ambito di attività comuni alla classe. Infatti, nonostante l'importanza attribuita in letteratura alla dimensione ludica della didattica e la valenza delle sue caratteristiche nell'ambito di interventi mirati all'inclusione, spesso la dimensione ludica e creativa non viene considerata come una risorsa dei percorsi didattici che si svolgono a scuola, soprattutto nella scuola secondaria¹⁵.



Modalità con cui vengono reperite le prove di verifica	Ordine di scuola			
	Primaria	Secondaria di I grado	Secondaria di II grado (PEI differenziato)	Secondaria di II grado (PEI equipollente)
Appositamente ideate e costruite	44,4	65,3	59,0	61,7
Adattate da riviste/libri specializzati	36,0	18,2	19,2	12,3
Tratte da riviste/libri specializzati	14,3	9,1	9,0	6,8
Tratte da documentazione presente in archivio	3,7	4,1	1,3	4,2
Non so	1,6	3,3	11,5	12,3

Tab. 9: Distribuzione per ordine di scuola delle modalità di reperimento delle prove di verifica (V.%)

14 Queste prove possono prevedere l'esecuzione autonoma, su sollecitazione oppure con l'aiuto di un adulto o di un compagno di attività pratiche, informatiche, motorie, grafico-pittoriche, musicali ed anche lo svolgimento di giochi (Chiappetta Cajola, 2012).

15 A tale proposito, con la *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education* anche l'UNESCO ha ribadito l'importanza dell'educazione artistico-espressiva per la trasformazione dei sistemi educativi che attualmente sono impegnati ad incontrare i bisogni degli studenti in un mondo caratterizzato sia da rapidi cambiamenti sia da ingiustizie sociali e culturali. Il *target group* dell'educazione artistica viene infatti individuato in modo specifico nelle persone "svantaggiate" tra cui sono indicate anche le persone con disabilità, i poveri, gli immigranti e i rifugiati, gli indigeni, i bambini e i ragazzi esclusi dai percorsi formativi, i carcerati (UNESCO-KACES, 2010).

Rispetto al reperimento delle prove di verifica, i diversi ordini di scuola esprimono un orientamento comune. Nella maggioranza dei casi, infatti, le prove vengono ideate e costruite appositamente dagli insegnanti o da questi adattate sulla base delle caratteristiche specifiche degli allievi con disabilità. Le peculiarità dei singoli rende infatti molto difficile usare senza nessuna modifica le prove presenti nelle riviste o nei testi specializzati.

Solo una percentuale molto bassa utilizza le prove di verifica presenti in un apposito archivio della scuola. Le motivazioni possono essere riferibili sia alla necessità di un'alta individualizzazione/personalizzazione dei percorsi formativo-valutativi, sia alla difficoltà di dedicare tempi e spazi ad un'archiviazione delle prove che possa poi consentirne un'agevole consultazione.

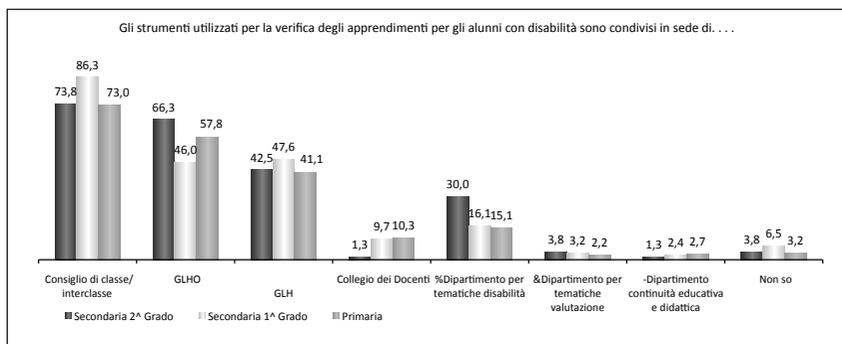


Fig. 6: Luoghi e sedi di condivisione degli strumenti utilizzati per la verifica degli apprendimenti (V.%)

Rispetto ai luoghi istituzionali in cui si realizza la condivisione degli strumenti di verifica, la figura n. 6 mostra che, in ogni ordine di scuola, la sede privilegiata di tale condivisione è il Consiglio di Classe/Interclasse seguito dal GLHO¹⁶, dal GLH d'Istituto e dal Dipartimento per le tematiche della disabilità. Poco rilevante appare il ruolo attribuito al Collegio dei docenti. Tale orientamento è stato peraltro confermato nelle interviste *face to face* realizzate ai Dirigenti Scolastici.

Inoltre dai dati quantitativi è emerso che le modalità di verifica e di valutazione sono indicate nei PEI degli allievi con disabilità nell'85,4% dei casi della scuola primaria, nel 89,3 % dei casi della scuola secondaria di I grado e nel 84,2% di quelli della scuola secondaria di II grado. Seppure tali modalità siano dichiarate in un elevato numero di PEI, questi dati indicano che esistono ancora delle situazioni in cui il carattere dinamico che dovrebbe caratterizzare anche questo documento viene vanificato. In mancanza di una indicazione puntuale, rigorosa e condivisa delle modalità con cui rilevare e valutare gli esiti dell'apprendimento, l'eventuale modifica delle linee di intervento e delle strategie metodologico-didattiche presentate nel piano educativo non potrà essere elaborata sulla base di precisi punti di riferimento e in modo coordinato tra gli insegnanti. L'azione didattica intrapresa gior-

16 Il GLHO è un gruppo di lavoro che si costituisce per ogni alunno con disabilità nell'ottica della corresponsabilità educativa di tutti gli insegnanti e in un rapporto costruttivo con gli operatori sanitari, con la famiglia e con altre figure professionali che interagiscono con il soggetto (Assistenti Educativi Culturali, assistenti alla comunicazione, musicoterapisti, ecc.). (DPR del 24 febbraio 1994, CM 258/1983 Legge 104/92, MIUR 2009).

no dopo giorno e, più in generale l'intera impostazione didattica, non potrà, quindi, che risultare poco pertinente, disorganica e improduttiva e si porrà come un ostacolo allo sviluppo delle abilità, delle conoscenze e delle competenze dell'allievo con disabilità.

9. Osservazioni e prospettive

Sintetizzando i risultati emersi, si può affermare che nella scuola attuale sono ancora presenti numerose criticità relative al controllo dei processi di apprendimento che ostacolano la realizzazione di una piena e virtuosa circolarità tra i processi valutativi e la progettazione didattica in direzione inclusiva.

Pur a distanza di tanti anni dalla promulgazione della legge quadro 104/92, si è infatti, constatato che

- la DF non è sempre presente tra la documentazione in possesso della scuola;
- la scuola non partecipa in modo costante alla redazione del PDF;
- nel PEI non sempre sono indicate le modalità di verifica e di valutazione.



Tra le questioni ancora aperte permangono, inoltre, una carenza di collaborazione tra gli insegnanti in servizio su posto comune e di sostegno a conferma di una situazione già da tempo accertata¹⁷. In relazione alle modalità con cui vengono verificati gli apprendimenti degli alunni con disabilità, dai risultati di ricerca è anche emerso che vi è la necessità di incrementare la predisposizione dei criteri di accettabilità delle risposte e di investire i risultati delle verifiche nella riprogettazione del PEI. Complessivamente, quindi, in una visione prospettica di *full inclusion*, emergono ancora delle difficoltà da parte della scuola di dare risposte ai diritti di piena partecipazione ed apprendimento degli allievi con disabilità.

In questo quadro, appare cruciale investire nel miglioramento della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti finalizzandola ad acquisire le modalità più appropriate ed efficaci per poter affrontare le diversità degli studenti¹⁸. Nell'ambito di tale formazione, lo sviluppo di una competenza esperta nella lettura contestualizzata delle caratteristiche degli alunni con disabilità, faciliterebbe nei docenti la messa in relazione dei risultati dei processi di apprendimento con le condizioni in cui questi si sono verificati e, di conseguenza, una progettazione inclusiva.

A tal proposito, come peraltro sostenuto dall'attuale normativa sull'inclusione (MIUR 2009, 2012, 2013; Dm 30 settembre 2011), si ritiene che l'ICF-CY (WHO 2007) possa offrire un contributo molto valido non soltanto per la diffusione tra gli insegnanti di una maggiore consapevolezza su quanto i dispositivi didattici e valutativi impiegati assumano, il ruolo di "barriere" o di "facilitatori", ma anche per la costruzione di strumenti di osservazione e di rilevazione che consentano la

17 Chiappetta Cajola, 2007; Canevaro, d'Alonzo, Ianes, 2009; Associazione Treelle et al., 2011; Ianes, 2014.

18 Il bisogno delle scuole di una formazione adeguata, che faciliti la gestione della progettazione curricolare in direzione inclusiva, è emerso anche dal punto di vista di Dirigenti Scolastici che hanno partecipato alla ricerca (Chiappetta Cajola, 2015). Sulle attuali delle modalità di formazione degli insegnanti in servizio si veda la recente legge 107/2015.

lettura condivisa del contesto e la raccolta e l'interpretazione di dati su quelle che sono state le opzioni maggiormente "facilitanti" (Chiappetta Cajola, 2014). In precedenti ricerche, infatti, è stato verificato che l'impiego dell'ICF-CY all'interno di una metodologia operativa specificatamente rivolta a supportare l'azione didattica multidisciplinare e la riflessione critica condivisa sui processi inclusivi, si è mostrato utile per superare alcune difficoltà di collaborazione tra insegnanti curricolari e di sostegno in ambito progettuale e valutativo (Chiappetta Cajola, 2013; Chiappetta Cajola & Rizzo, 2014).

Quanto esposto apre, anche nella prospettiva dell'*Evidence Based Education* applicata, pur con le dovute cautele metodologiche, all'ambito educativo speciale (Calvani, 2012; Cottini & Morganti, 2015; Mitchell, 2008), a ulteriori prospettive di ricerca mirate allo sviluppo di strumenti e metodologie di osservazione su base ICF-CY in grado di favorire la valutazione del rapporto tra i risultati scolastici degli alunni con disabilità e i Fattori Ambientali che sono stati attivati e, di conseguenza, la progettazione di interventi didattici in direzione sempre più inclusiva.

Riferimenti bibliografici

- Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2009). *Principi Guida per promuovere la qualità nella Scuola Inclusiva – Raccomandazioni Politiche*. Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Associazione TREELLE, Fondazione Agnelli, Caritas (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e prospettive*. Trento: Erickson.
- Bergamo, A. (2004). Lo psicologo nella scuola. In M.V. Masoni (a cura di), *Lo psicologo fra i banchi*. Trento: Erickson.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e di partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Boselli, G., Serio, N. (2005) (a cura di). *Fondazioni culturali delle riforme scolastiche. A ottanta anni dalla riforma Gentile*. Roma: Armando.
- Calvani, A (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Campbell, D.T., Stanley, J.C. (1996). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. A. Fasanella (Trans) (2004). *Disegni sperimentali e quasi-sperimentali per la ricerca*. Roma: Eucos.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D. (a cura di) (2009). *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*. Bolzano: University Press.
- Chiappetta Cajola, L., (2005). Le prove semistrutturate per gli allievi disabili. In G. Domenici (a cura di), *Le prove semistrutturate di verifica degli apprendimenti* (pp. 196-227). Torino: Utet.
- Chiappetta Cajola, L. (2007). L'impiego funzionale degli strumenti di integrazione scolastica. In A. Canevaro (a cura di), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (pp. 221-248). Trento: Erickson .
- Chiappetta Cajola, L. (2008). *Didattica per l' integrazione. Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). L'applicabilità dell'ICF-CY nel nido e nella scuola dell'infanzia: uno studio teorico-esplorativo. *Educational, Cultural and Psychological Studies*, 8, 2013, pp. 53-85.
- Chiappetta Cajola, L. (2014). Indagini quantitative negli studi della disabilità e dei DSA:



- problemi e prospettive in ambito nazionale e internazionale. *ECPS Journal*, 9, 2014, pp. 311-346.
- Chiappetta Cajola, L. (2015) (a cura di). *Didattica Inclusiva Valutazione e Orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità. Dati di ricerca*. Roma: Anicia
- Chiappetta Cajola, L., Ciraci, A.M. (2013). *Didattica inclusiva. Quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola, L., Rizzo, A. L. (2014). Gioco e disabilità: l'ICF-CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell'infanzia. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 3, 14, 2014, pp. 25-42, <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/15271>
- Circolare Ministeriale 22 settembre 1983, n. 258, Prot. n. 8692. *Indicazioni di linee di intesa tra scuola, Enti locali e UU.SS.LL. in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap*.
- CoE (2009). *Diversity and inclusion: challenge for teacher education . Key competencies for diversity*. Strasbourg. ED-DS (2009) 18.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th edition). London and New York: Routledge.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche* (Voll.1-4). Bologna: Il Mulino.
- Cottini, L. & Morganti, M. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- D.Lvo (297/1994). *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione*. DM 249/2010. *Regolamento per la formazione iniziale dei docenti*.
- DM del 30 settembre 2011 *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*.
- DM 16 novembre 2012. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- DPR (1998). N.323. *Regolamento recante disciplina degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, a norma dell'articolo 1 della legge 10 dicembre 1997, n. 425*.
- DPR (2009). N. 122. *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia*.
- DPR 24 febbraio 1994. *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*.
- Domenici, G. (2000) (a cura di). *La valutazione come risorsa*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- Domenici, G. (2005). La valutazione come strumento di regolazione dei processi formativi. In L. Cajola, G. Domenici. *Organizzazione didattica e valutazione* (pp. 153-274). Roma: Monolite .
- Domenici, G. (2009). Valutazione autovalutazione nei processi di qualificazione dell'e-learning. In G. Domenici (a cura di), *Valutazione autovalutazione nei processi formativi e-learning* (pp. 15-36). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Domenici, G. (2010). Editoriale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1, 2010, pp. 9-15.
- Dovigo, F. (2007). *Fare differenze: indicatori per l'inclusione scolastica degli alunni con bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Feuerstein, R. (2005). *La disabilità non è un limite. Se ami stringimi a cambiare*. Firenze: Libri Liberi.
- Freudenberg, H., Richelson, G. (1980). *Burn Out: The High Cost of High Achievement. What it is and how to survive it*. New York: Bantam Books.
- Griffith, J., Steptoe, A., Cropley, M. (1999). An investigation an coping strategies associated with job stress in teachers. *British journal of Educational Psychology*, 69, 4, pp. 517-531.
- Ianes, D. (2014). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno*. Trento: Erickson.

- ISTAT (2015). Anno scolastico 2014-2015. *L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado*. Estratto da <http://www.istat.it>
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A.J. (2004, Oct.). Mixed Method Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Research*, 33 (7), pp. 14-26.
- Kish, L. (1987). *Statistical design for research*. New York: J. Wiley and Sons.
- Kraft, U. (2006). Burned Out. *Scientific American Mind*, 17, 3, pp. 28-33.
- Lazarsfeld, P.F. (2001). *Saggi storici e metodologici*. In C. Lombardo (Ed.), Roma: Eucos.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. London: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S. (1993). Coping theory and research: past, present and future. *Psychosomatic medicine*, 10, 4, pp. 237-247.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*: New York: Springer.
- Legge 1992/104. *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.
- Lucisano, P., Salerni, A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Maslach, C., Jackson, S.E, Leiter, M.P (1996) *MBI: The Maslach Burnout Inventory: Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout*. New York: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter M. P. (2001). Job burnout. In S. T. Fiske, D. L. Schacter, C. Zahn-Waxler,, *Annual Review of Psychology*, 52, 2001, pp. 397-422.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2013). *Research in education*. Lavoisier SaS.
- Mezirow, J.(2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence-based teaching strategies*. London-New York: Routledge.
- MIUR (2001). *Ordinanza ministeriale n. 90. Norme per lo svolgimento degli scrutini e degli esami nelle scuole statali e non statali di istruzione elementare, media e secondaria superiore Anno scolastico 2000-2001*.
- MIUR (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- MIUR (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012*.
- MIUR (2013). *Circolare Ministeriale n. 8, prot. 561*.
- MIUR (2014). *Ordinanza ministeriale N. 37. Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado nelle scuole statali e non statali. Anno scolastico 2013/2014*.
- MIUR (2015). *Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuola del primo ciclo di istruzione. CM n. 125*
- Nanni, C. (1990). *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*. Roma: LAS.
- OM (2001) N. 90. *Norme per lo svolgimento degli scrutini e degli esami nelle scuole statali e non statali di istruzione elementare, media e secondaria superiore – Anno scolastico 2000-2001*.
- OM (2014). N. 37. *Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado nelle scuole statali e non statali. Anno scolastico 2013/2014*.
- Pancheri, P. (1993). *Stress, emozioni, malattia. Introduzione alla medicina psicosomatica*. Milano: Edizioni Scientifiche e Tecniche Mondadori.
- Piazza, V. (2009). *L'insegnante di sostegno. Competenze tecniche ed aspetti emotivi*. Trento: Erickson.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- UNESCO-KACES/Korea Arts and Culture Education Service (2010). *Arts Education Glossary Research*. Paris: UNESCO.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*.
- WHO (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth (ICF-CY)*.



