

PEI in pratica alla secondaria di secondo grado

Materiali operativi
e proposte di attività

A cura di
**Dario Ianes, Sofia Cramerotti
e Flavio Fogarolo**

**MATERIALI
DIDATTICA**

Erickson

IL LIBRO

PEI IN PRATICA ALLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Il presente volume completa la proposta dei lavori precedenti — *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica* e *Costruire il nuovo PEI* — proponendo materiali e pratiche di inclusione, corresponsabilità educativa e co-progettazione pedagogica.

PEI in pratica alla secondaria di secondo grado — in linea con il Decreto n. 182/2020 e le correlate Linee guida — propone un lavoro specifico per la realizzazione degli interventi educativo-didattici inclusivi.

I CONTENUTI

- Le varie forme di collaborazione tra docenti per realizzare un buon PEI inclusivo
- Cosa funziona e cosa no nella pratica applicativa del nuovo PEI (dall'esperienza delle scuole)
- Oltre **60 schede** operative per lavorare sulle 4 dimensioni del PEI e 5 video introduttivi:
 - Della relazione, dell'interazione e della socializzazione
 - Della comunicazione e del linguaggio
 - Dell'autonomia e dell'orientamento
 - Cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento
- **15 attività** per lavorare nelle diverse discipline:
 - Italiano
 - Matematica
 - Scienze
 - Storia e geografia
 - Inglese e spagnolo
 - Scienze motorie
- **24 video** sulle metodologie più importanti ed efficaci.

I CURATORI



DARIO IANES

Docente ordinario di Pedagogia e Didattica dell'inclusione all'Università di Bolzano, è co-fondatore del Centro Studi Erickson, per il quale cura alcune collane.



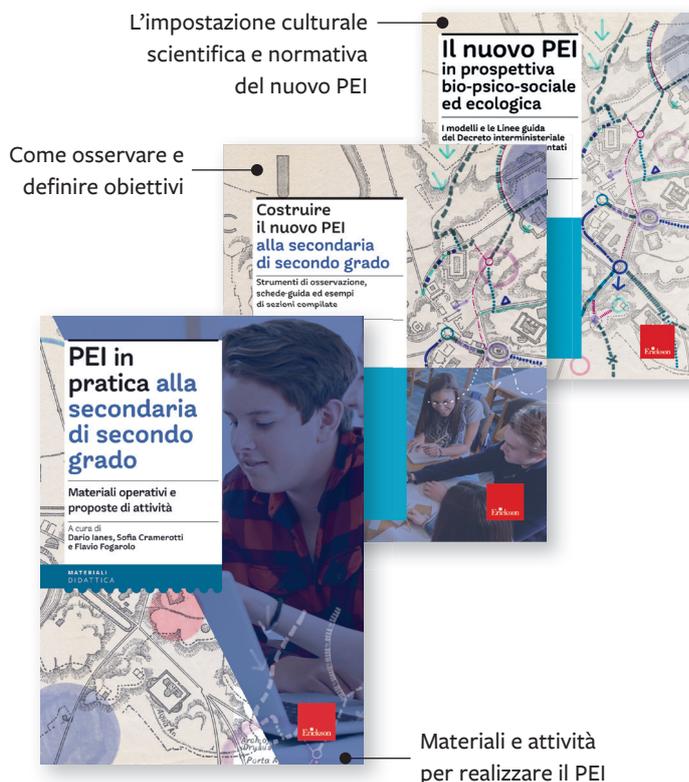
SOFIA CRAMEROTTI

Psicologa dell'educazione e pedagogista, è formatrice e consulente su temi di carattere psicopedagogico e educativo-didattico.



FLAVIO FOGAROLO

Formatore, si occupa di didattica inclusiva. È stato per diversi anni referente per la disabilità e i DSA presso l'UST di Vicenza.



VIDEO DISPONIBILI

- > Apprendimento cooperativo
- > Peer tutoring
- > Metodo Jigsaw
- > Circle time
- > Partecipazione alla cultura del compito
- > Didattica aperta
- > Flipped classroom
- > Didattica per problemi reali: compiti di realtà
- > Problem-based learning
- > Video modeling
- > Facilitazione e semplificazione
- > Didattica metacognitiva
- > Brainstorming
- > Tinkering
- > Mappe per imparare e schematizzazioni visive
- > CAA
- > Game-based learning
- > Metodo operativo-laboratoriale
- > Role-playing games
- > Storie sociali
- > Modeling
- > Metodo Analogico Bortolato
- > Metodo autobiografico
- > Debate

€ 20,00



9 788859 030614

www.erickson.it



ACCESSO GRATUITO ALLA PIATTAFORMA + MATERIALE ONLINE

SOFIA ICF

COMPLETAMENTE AGGIORNATA SECONDO I NUOVI MODELLI DI PEI, LINEE GUIDA E DECRETO 182/20

INDICE

<i>Introduzione</i> (Dario Ianes, Sofia Cramerotti e Flavio Fogarolo)	9
<i>Capitolo 1</i>	
PEI in pratica: si può fare! (<i>Flavio Fogarolo</i>)	17
<i>Capitolo 2</i>	
Co-progettazione, collaborazione e co-docenza: realizzare insieme un PEI inclusivo (<i>Dario Ianes, Sofia Cramerotti e Benedetta Zagni</i>)	43
Esperienze di co-progettazione (<i>Carlo Scataglini</i>)	67
SEZIONE 1 – MATERIALI OPERATIVI PER LE QUATTRO DIMENSIONI DEL PEI	75
<i>Introduzione alla sezione</i> (Marco Pontis)	77
Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione	83
Dimensione della comunicazione e del linguaggio	107
Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento	135
Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento	163
SEZIONE 2 – PROPOSTE DI ATTIVITÀ PER DISCIPLINE	189
<i>Introduzione alla sezione</i>	191
Italiano	193
Matematica	209
Scienze	221
Storia e geografia	229
Inglese e spagnolo	245
Scienze motorie	261
<i>Bibliografia</i>	269

INTRODUZIONE

Dario Ianes, Sofia Cramerotti e Flavio Fogarolo

Con il Decreto interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020 sono definite le nuove modalità per l'assegnazione delle misure di sostegno, previste dal DL n. 66/2017 e i modelli di Piano educativo individualizzato (PEI) da adottare da parte delle istituzioni scolastiche.

L'adozione di questi nuovi modelli e delle correlate Linee guida, seppur abbiano vissuto mesi di incertezze rispetto alla loro effettiva applicazione, ha però riportato la riflessione sulle pratiche di inclusione, partendo proprio dalla prospettiva bio-psico-sociale ICF con un focus su facilitatori-barriere e sull'importanza della corresponsabilità educativo-didattica.

Le disposizioni normative e i relativi strumenti operativi costituiscono quindi le modalità di applicazione concreta dei principi fondanti dell'inclusione che devono caratterizzare il quotidiano della vita scolastica di ciascuno studente,¹ non escludendo nessuno.

Spostare il focus dalle differenze intese come qualcosa che devia dalla norma, verso l'accoglienza e la valorizzazione è, prima ancora che un'azione educativa, una prospettiva culturale che siamo chiamati a coltivare e a fare nostra.

Questo percorso può essere intrapreso in modo efficace solo se si fa proprio un altro principio fondamentale nella progettazione educativo-didattica, ossia quello della corresponsabilità educativa che comporta una stretta collaborazione, condivisione e co-progettazione da parte dell'intero team/consiglio di classe/docenti di sezione.

Gli insegnanti curricolari, di sostegno, le figure di riferimento sanitario, le altre figure di riferimento educativo, la dirigenza scolastica nel delicato ruolo di coordinamento della pluralità dei contributi, la famiglia e, non ultimo, lo studente stesso sono chiamati a mettere a disposizione, pur nel rispetto e nella peculiarità di ruoli e competenze, la propria professionalità, le proprie conoscenze, le risorse, ecc., che tutte insieme sono utili e fondamentali per avere una visione completa della situazione.

La raccolta di queste informazioni provenienti da fonti, ambiti e soggetti diversi, permetterà quindi poi di impostare adeguati percorsi educativo-didattici volti al raggiungimento degli obiettivi definiti all'interno del PEI.

¹ Nel volume è stata lasciata agli autori libertà di espressione e di scelta riguardo alle formulazioni di genere. Si specifica, in ogni caso, che le occorrenze «alunno», «bambino», «studente», ecc. sono sempre indirizzate indifferentemente a entrambi i generi.

Nel nuovo modello di PEI viene dato infatti particolare risalto alla definizione degli obiettivi didattici nelle quattro dimensioni — della relazione, dell'interazione e della socializzazione; della comunicazione e del linguaggio; dell'autonomia e dell'orientamento; cognitiva, neuropsicologia e dell'apprendimento (si veda la sezione 1 di questo volume) — e nelle diverse discipline del percorso curricolare, nella progettazione di interventi didattici e metodologici declinati in attività e dei percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (sezione 8 del PEI).

Gli interventi vanno inoltre individuati non solo in riferimento al singolo studente con disabilità ma anche secondo un più ampio sguardo rivolto al contesto più in generale con lo scopo di realizzare un ambiente di apprendimento realmente inclusivo per tutti (sezione 7 del PEI).

■ Le sezioni del PEI dedicate agli interventi e le Linee guida

Sezione 5 – Interventi per lo studente/la studentessa: obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità

Le Linee guida raccomandano che questa sezione sia redatta a seguito dell'attenta e sistematica osservazione dello studente, mettendo in evidenza i punti di forza da cui partire per impostare l'azione educativo-didattica.

Partendo da questa analisi si elaborano gli interventi educativi e didattici in ottica trasversale, tra le quattro dimensioni e le varie discipline del curricolo.

Non deve infatti trarci in inganno il fatto che esse afferiscano a due sezioni distinte del modello di PEI, perché il lavoro sulle une e sugli altri va imprescindibilmente considerato strettamente correlato e interconnesso. Le sezioni del PEI andrebbero quindi «lette» in una direzione non tanto di sequenzialità, quanto piuttosto di circolarità e di stretta connessione tra una sezione e l'altra.

Nello specifico, nella sezione 5 andranno indicati per ciascuna delle quattro dimensioni:

- gli *obiettivi* specifici in relazione a precisi esiti attesi (esiti che andranno attentamente verificati);
- gli *interventi didattici e metodologici*, ossia le attività, le strategie e gli strumenti finalizzati al raggiungimento degli obiettivi stabiliti;
- la *verifica conclusiva degli esiti*, specificando metodi, criteri e strumenti utilizzati per verificare se gli obiettivi sono stati raggiunti, nonché la valutazione dell'efficacia e dell'adeguatezza degli interventi messi in atto. Ovviamente la verifica conclusiva deve essere l'ultimo step di un processo di continuo monitoraggio in itinere delle attività e degli interventi messi in atto. Questo permetterà di modificare, adattare ed eventualmente sostituire tempestivamente, se necessario, le proposte di intervento che via via risulteranno non adeguate (troppo complesse o, al contrario, poco «sfidanti» o percepite come scarsamente motivanti per lo studente).

Sezione 7 – Interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo

Questa parte delle Linee guida sottolinea uno dei maggiori aspetti di novità di questi nuovi modelli di PEI, ossia quello di non guardare solamente al singolo

studente e alle sue difficoltà, quanto piuttosto allargare lo sguardo al più ampio contesto di vita in cui lo studente è inserito.

Si riprende quindi con forza un aspetto fondamentale del modello bio-psico-sociale ICF, ossia l'attenzione a un contesto che deve cercare di rimuovere le barriere, attivando al contempo tutti i facilitatori in grado di promuovere, in ottica inclusiva, la piena partecipazione e l'accesso all'apprendimento da parte di tutti gli studenti. Si tratta di interventi in cui, ancora di più, la corresponsabilità educativa deve essere forte e diffusa, un qualcosa che va necessariamente a coinvolgere l'intera comunità scolastica in risposta ai diversi bisogni educativi individuati.

Nella sezione 7 quindi (dopo aver attentamente osservato e analizzato il contesto scolastico con particolare indicazione delle barriere e dei facilitatori) si definiscono gli interventi che si intendono attivare per realizzare un ambiente di apprendimento realmente inclusivo.

Le Linee guida sottolineano che

si tratta innanzitutto di definire quali iniziative si intendono attivare per rimuovere le barriere individuate, o almeno ridurne gli effetti negativi attraverso strategie organizzative o supporti compensativi, ma anche di riflettere su come valorizzare i facilitatori offerti dal contesto per trarre il massimo vantaggio operativo per il successo del progetto di inclusione. [...] Gli interventi riguardano, oltre i fattori di contesto individuali, anche quelli universali [...] investendo il più ampio concetto di accessibilità, o progettazione universale, trasferibile all'insegnamento.

Sezione 8 – Interventi sul percorso curricolare

In questa sezione vengono definiti gli interventi educativo-didattici nelle diverse aree disciplinari esplicitando:

- modalità di sostegno educativo, personalizzazione e definizione di attività inclusive (contenuti, metodi, risorse coinvolte, tempi e spazi, modalità e criteri di verifica e valutazione);
- strategie e strumenti;
- se lo studente segue la progettazione didattica della classe e si applicano gli stessi criteri di valutazione, oppure se rispetto alla progettazione didattica della classe sono applicate delle personalizzazioni in relazione agli obiettivi di apprendimento (conoscenze, abilità, traguardi di competenze) e ai criteri di valutazione, con verifiche identiche oppure equipollenti, o se segue un percorso didattico differenziato con verifiche non equipollenti (in questo caso sarà necessario indicare le attività alternative svolte in caso di differenziazione della didattica).

La valutazione degli apprendimenti risulta particolarmente rilevante alla scuola secondaria di secondo grado per le ricadute che può avere rispetto alla validità del percorso scolastico ai fini del conseguimento del diploma. Per questo occorre chiarire in modo attento e dettagliato anche le modalità di verifica, oltre che gli obiettivi e i criteri di valutazione propri delle singole discipline:

- punti oggetto di eventuale revisione (possibili modifiche in base a un monitoraggio in itinere);
- verifica conclusiva degli esiti (a cura di tutti i docenti di sezione), sia in termini di risultati educativi conseguiti, sia in riferimento all'efficacia degli interventi attuati.

Nella sezione 8 è anche prevista una sottosezione dedicata ai *Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento* a partire dalla classe terza (Legge n. 145/2018).

Qui andranno definite le modalità organizzative dell'esperienza, la tipologia di percorso (scolastico o altro), gli obiettivi di competenza e le attività del progetto formativo, la tipologia di contesto in cui l'esperienza si svolge (con l'indicazione di eventuali barriere e facilitatori), le diverse fasi e tempistiche di svolgimento, gli aspetti legati al monitoraggio e alla valutazione.

■ La proposta «PEI in pratica»

Nei lavori precedenti dedicati al PEI (Ianes, Cramerotti e Fogarolo, 2021; 2021d) abbiamo fornito le indicazioni teorico-metodologiche per impostare un PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica e fornito indicazioni operative per la stesura delle varie sezioni dei nuovi modelli di PEI.

Un focus ampio e specifico è inoltre stato dedicato all'importantissima fase di osservazione dello studente, nelle quattro dimensioni, e del contesto con i suoi facilitatori e le barriere.

Quelli dell'osservazione e di un'adeguata definizione di obiettivi funzionali da inserire nel PEI sono passaggi fondamentali, per far sì che possano essere poi impostati interventi educativo-didattici realmente efficaci per il raggiungimento di questi obiettivi. Essi vanno infatti calibrati rispetto ai punti di forza e di debolezza dello studente, rendendoli vicini a quelli che sono i suoi bisogni educativo-didattici e significativi rispetto al suo più ampio Progetto di vita.

Nel volume *PEI in pratica alla secondaria di secondo grado* abbiamo quindi voluto completare la nostra proposta con un lavoro specifico dedicato proprio all'impostazione degli interventi educativo-didattici e delle corrispondenti attività operative. L'intento di questo nuovo lavoro è stato duplice. Da un lato quello di proporre una struttura di riferimento per impostare interventi efficaci nell'ottica della corresponsabilità educativa, della co-progettazione tra docenti curricolari e di sostegno, della stretta interconnessione tra il lavoro nelle quattro dimensioni (a cui è dedicata nello specifico la sezione 1 di questo volume con la proposta di schede operative) e quello nelle diverse discipline del curriculum. Dall'altro fornire esempi concreti di attività impostate secondo questa logica, realizzate da chi ogni giorno lavora «sul campo» con studenti con bisogni educativi speciali, ma al contempo fortemente ancorate a specifici approcci metodologici, tecniche, strategie e uso di strumenti orientati a promuovere la piena inclusione di tutti gli studenti (sezione 2).

Struttura dell'opera

Il volume presenta, oltre a questa introduzione, due capitoli dedicati rispettivamente alla corresponsabilità condivisa e all'importanza della co-progettazione tra docenti. Seguono poi due sezioni che, come anticipato, propongono materiali operativi in merito alle quattro dimensioni del PEI e alle diverse discipline del curriculum.

Nella sezione 1 troviamo infatti un'ampia scelta di schede che relativamente alle quattro dimensioni del PEI presentano esempi che afferiscono agli ambiti e alle competenze ad esse collegate, come di seguito schematizzato.

Dimensioni del PEI	Sotto-dimensioni
<i>La dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sfera affettivo-relazionale e area del sé 2. Rapporto con gli altri 3. Motivazione verso la relazione e l'apprendimento 4. Gruppo dei pari e interazioni con gli adulti di riferimento nel contesto scolastico
<i>Dimensione della comunicazione e del linguaggio</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensione del linguaggio orale 2. Produzione verbale 3. Uso comunicativo del linguaggio verbale, di linguaggi alternativi o integrativi (comunicazione non verbale, artistica, musicale) 4. Modalità di interazione comunicativa
<i>Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autonomia personale 2. Autonomia sociale 3. Dimensione motorio-prassica (motricità globale, motricità fine, prassie semplici e complesse) 4. Dimensione sensoriale (visiva, uditiva, tattile, ecc.)
<i>Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacità intellettive, pensiero, ragionamento e risoluzione di compiti/problemi 2. Capacità mnestiche e attentive 3. Organizzazione spazio-temporale 4. Apprendimenti

Per ogni sotto-dimensione viene fornita una panoramica di proposte operative inerenti ai vari aspetti caratteristici dello sviluppo e dell'apprendimento. Si tratta di esemplificazioni dalle quali prendere spunto per impostare poi le proprie attività specifiche in risposta alle diverse esigenze e ai bisogni emersi.

Nella sezione 2 si presenta un ampio ventaglio di percorsi caratterizzati da attività che intrecciano varie discipline e strategie metodologiche, realizzate da insegnanti nelle proprie classi, schematizzato nella tabella seguente.

Discipline	Approcci metodologici proposti
<i>Italiano</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Peer tutoring 2. Apprendimento cooperativo 3. Didattica metacognitiva
<i>Matematica</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Flipped classroom 2. Peer tutoring
<i>Scienze</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Didattica per problemi reali: compiti di realtà 2. CAA – Comunicazione Aumentativa Alternativa
<i>Storia e geografia</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Debate 2. Metodo Jigsaw 3. Metodo operativo-laboratoriale (learning by doing)
<i>Inglese e spagnolo</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Game-based learning 2. Tinkering 3. Problem-based learning
<i>Scienze motorie</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Storie sociali 2. Video modeling

Grazie al QR code riportato a fianco di ciascuna attività è possibile accedere a un breve contributo video, a cura di vari esperti in ambito psicoeducativo e didattico, che fornisce un input teorico in merito allo specifico approccio metodologico/strategia di riferimento.²

Il video si articola in un'introduzione generale sulla metodologia/strategia, a cui seguono alcune indicazioni operative e spunti applicativi, per concludersi infine con dei suggerimenti e delle raccomandazioni per un'adeguata attuazione e uso corretto della metodologia stessa.

Per quanto riguarda la strutturazione delle proposte di intervento, caratterizzate da specifiche attività educativo-didattiche, esse sono state articolate in:

- Titolo dell'attività.
- Disciplina di riferimento.
- Breve descrizione dello studente/della studentessa e del contesto classe.
- Aspetti di co-progettazione tra docenti.
- Premessa sull'attività che si andrà a presentare.
- Finalità e definizione degli obiettivi e delle competenze che si intendono sviluppare.
- Raccordo con le 4 dimensioni del PEI.
- Strategie/approcci metodologico-didattici utilizzati.
- Descrizione dettagliata dell'attività:
 - caratteristiche/strutturazione
 - eventuale lavoro sui prerequisiti necessari
 - fasi di svolgimento e tempistiche
 - strumenti, metodi, materiali e risorse
 - organizzazione dell'ambiente inclusivo di apprendimento.
- Esiti ed elementi di valutazione e verifica.
- Riflessione finale (da parte dei docenti):
 - punti di forza
 - eventuali criticità e aspetti migliorativi.

■ Spunti, riflessioni e proposte per attuare una didattica realmente inclusiva

Per concludere questa cornice introduttiva al volume, vogliamo fornire alcuni spunti di riflessione utili per impostare proposte educativo-didattiche realmente inclusive.

Si tratta di indicazioni di carattere generale, ma che dobbiamo necessariamente tenere sempre presenti poiché ci forniscono la direzione corretta verso la quale orientarci.

Un primo aspetto da sottolineare è che le differenze non vanno considerate come un ostacolo, quanto piuttosto come un qualcosa che va innanzitutto riconosciuto, poi accolto e valorizzato. In riferimento a questo la scuola è poi chiamata a saper rispondere in modo efficace a queste differenze, tenendo conto delle esigenze di tutti gli studenti e garantendo la loro piena partecipazione.

Particolare attenzione va poi riservata alle risorse, non solo quelle evidenti che abbiamo già a disposizione ma anche quelle più nascoste e latenti che hanno necessità di essere individuate e rese attive.

² Per accedere a tutti i video sulle 24 metodologie coinvolte nei 4 volumi di *PEI in pratica* è possibile collegarsi alla pagina https://risorseonline.erickson.it/qr-code/?id=pei_cartella_video.

Allo stesso modo è fondamentale saper padroneggiare un ampio ventaglio di metodologie anche innovative, strategie e strumenti che siano di volta in volta in grado di rispondere alle diverse esigenze degli studenti, ricordandoci che non sono loro (o meglio solo loro) a doversi adattare alla scuola ma che è anche la scuola a doversi adattare alle loro necessità, sapendo rispondere in modo competente ai loro bisogni.

Questo comporta che i docenti mantengano sempre quella postura professionale che li renda flessibili, aperti al cambiamento, disponibili a sperimentare nuovi modi di lavorare e, al contempo, curiosi nell'apprendere nuove modalità educativo-didattiche nei processi di insegnamento-apprendimento.

Un approccio e una visione di questo tipo ci porta a individuare alcune linee di azione imprescindibili se si vuole attuare un'inclusione realmente efficace:

- sviluppare un clima positivo nella classe, attraverso la messa in atto di attività collaborative e cooperative, sfruttando la preziosa risorsa compagni/gruppo dei pari;
- favorire la co-progettazione tra docenti;
- promuovere la partecipazione attiva di tutti gli studenti, favorendo un atteggiamento di ricerca e di scoperta;
- valorizzare le conoscenze pregresse e il sapere esperienziale degli studenti;
- fare attenzione alla stretta connessione tra contesto e apprendimento, individuando anche le azioni precise che possono essere messe in atto in modo funzionale sul contesto stesso;
- attuare percorsi educativo-didattici personalizzati;
- promuovere il learning by doing, attraverso attività basate sul metodo operativo e laboratoriale;
- saper identificare e valorizzare i punti di forza degli studenti, perché proprio da lì sarà importante partire concretamente nell'attuazione degli interventi educativo-didattici;
- fornire modelli competenti da imitare;
- prediligere approcci metodologici e strategie che prevedano «più vie» e canali per apprendere (ad esempio strategie di facilitazione visiva, canale uditivo, tattile, uso delle tecnologie, ecc.);
- promuovere, fin dai primi anni di scuola, un approccio dialogico aperto al confronto, all'ascolto e al rispetto dell'altro e dei punti di vista diversi dai nostri, nonché un lavoro per prevenire l'insorgere di pericolosi stereotipi e pregiudizi;
- far leva sulla motivazione ad apprendere e sugli interessi degli studenti, favorendo la creazione di occasioni atte a far sperimentare le proprie capacità, sviluppando fiducia in sé, senso di autoefficacia e autostima.

Un ultimo accenno va certamente fatto anche all'importanza di rendere gli studenti, fin dai primi anni di scuola, attivi costruttori del proprio PEI con il diritto a esprimere le proprie preferenze rispetto agli obiettivi e alle attività da inserire all'interno del suo percorso educativo. Il principio di autodeterminazione e la sua reale attuazione possono infatti essere garantiti, con le giuste modalità e adattamenti in base all'età, fin dai primi anni scolastici.

Quante volte abbiamo chiesto al nostro studente, prima di inserire obiettivi e attività nel *suo* (e sottolineiamo suo) PEI, se quelle scelte, quelle ipotesi di lavoro e quelle attività sono di suo gradimento, interessano e motivano?

Fermarci a riflettere su questo aspetto ci aiuta a ricordare che il primo e unico protagonista del PEI è innanzitutto lo studente stesso. Crediamo che questo

cambio di prospettiva, piccolo ma dal significato enorme, sia il punto di partenza per poi impostare in modo corretto il percorso educativo.

Anche se ora vediamo davanti a noi un giovanissimo studente non dobbiamo mai dimenticare che tra poco sarà un ragazzo e ben presto anche un adulto.

Non perdiamo quindi di vista l'orizzonte del suo Progetto di vita, anche quando questo ci sembra ancora molto lontano.



DIMENSIONE DELL'AUTONOMIA E DELL'ORIENTAMENTO

Vengono qui proposte alcune schede operative relative alla dimensione in oggetto per i 4 ambiti di interesse:

1. Autonomia personale
2. Autonomia sociale
3. Dimensione motorio-prassica
4. Dimensione sensoriale.

Nello specifico si va a lavorare sugli aspetti delineati nella tabella seguente. Le schede, pur suddivise in relazione a specifici ambiti di lavoro, vanno intese e utilizzate in un'ottica di trasversalità, reciproca complementarità e stretta interconnessione rispetto alla dimensione principale di riferimento.

Ambiti	Obiettivi/finalità	Schede
<i>Autonomia personale</i> (p. 136)	Sviluppare abilità che mirano al raggiungimento dell'autonomia personale Imparare a prendersi cura di se stessi e della propria salute Riflettere sugli aspetti che regolano la convivenza sociale Acquisire, consolidare e generalizzare le autonomie apprese	1. Acquisti al distributore 2. Prepararsi per l'attività motoria 3. Essere in buona salute 4. Toccare o non toccare
<i>Autonomia sociale</i> (p. 145)	Favorire l'interazione e le relazioni interpersonali Favorire lo sviluppo della persona, la capacità di assumersi responsabilità e promuoverne la piena partecipazione all'interno del contesto sociale Promuovere lo sviluppo e la generalizzazione di diverse autonomie sociali	1. Correre il rischio 2. Le tue relazioni sociali 3. Andare al cinema 4. Fare la spesa
<i>Dimensione motorio-prassica</i> (p. 150)	Sviluppare abilità fino-motorie e globali Sviluppare la coordinazione Migliorare la coordinazione motoria Rinforzare gli schemi motori Potenziare prassie semplici e complesse	1. Verbalizzo e imito 2. Creatività motoria 3. La mia coordinazione 4. Attività di gruppo
<i>Dimensione sensoriale</i> (p. 156)	Lavorare sulle capacità uditive e di ascolto Migliorare la percezione del proprio corpo nell'ambiente Imparare a condividere le proprie percezioni Affinare le proprie percezioni sensoriali	1. Sento o ascolto? 2. Condivido ciò che vedo 3. Consapevolezza gustativa 4. Attività visive

CORRERE IL RISCHIO

Compila il questionario e confronta le tue risposte con quelle dei tuoi compagni.

Questionario «Rischi»

Assumere rischi è un modo di «rinnovarsi» per raggiungere determinati obiettivi di crescita. Per assumere rischi si intende il comportarsi in modo inusuale e talvolta «pericoloso». Il rischio dipende da quanto il comportamento è distante dalle cose che avvengono normalmente. Assumere rischi in modo creativo all'interno di un gruppo consente di ampliare il ventaglio di risposte che si possono dare quando ci si relaziona con gli altri. Più si ha possibilità di variare, più è alto il nostro margine di scelta, in quanto non siamo bloccati dalle inibizioni: ciò vuol dire essere più spontanei e flessibili.

Lo scopo del questionario è quello di accertare quello che ognuno considera comportamento rischioso in una situazione di gruppo e di stimolare la riflessione su questo argomento.

Leggete le successive affermazioni e valutatele a seconda di quanto considerate rischiosi simili comportamenti. Prendete come riferimento il gruppo che preferite. Date a ogni affermazione il valore appropriato in base alla scala presentata.

- 2 Non sarebbe rischioso
- 1 Sarebbe un po' rischioso
- 0 Non so
- +1 Sarebbe abbastanza rischioso
- +2 Sarebbe molto rischioso

CORRERE IL RISCHIO

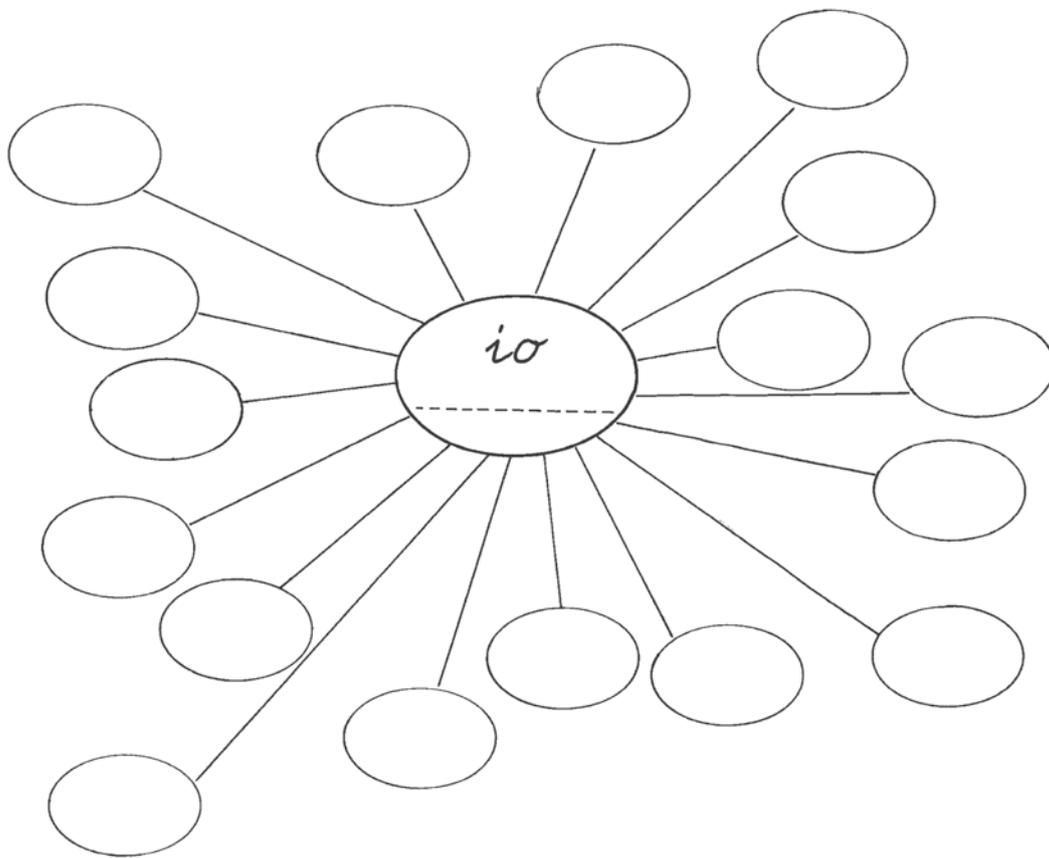
1

	-2	-1	0	+1	+2
1. Rivelare agli altri cosa non mi piace di me					
2. Svelare cose sul mio passato					
3. Chiedere aiuto per risolvere problemi personali					
4. Esprimere la mia rabbia verso un compagno					
5. Dire che mi piace qualcuno del gruppo					
6. Accettare l'affetto di qualcuno del gruppo					
7. Chiedere un parere su di me a elementi importanti del gruppo					
8. Mostrare di essere in intimità con qualcuno del gruppo					
9. Dire qualcosa che potrebbe irritare					
10. Esprimere e gestire i conflitti che insorgono nel gruppo					
11. Essere il centro dell'attenzione del gruppo					
12. Mostrarmi insicuro e confuso davanti a tutti					
13. Ammettere di avere torto su qualcosa					
14. Parlare di sesso					
15. Ammettere di essersi sbagliato su qualcuno del gruppo					
16. Dire a qualcuno che è diventato molto importante per me					
17. Esprimere indifferenza verso gli altri partecipanti					
18. Dire che sensazioni mi suscita l'aspetto fisico di un altro componente del gruppo					
19. Parlare delle mie sensazioni riguardo al mio corpo					
20. Ammettere che qualcuno del gruppo ha ferito i miei sentimenti					
21. Dire agli altri del gruppo di lasciarmi solo, di «levarsi dai piedi»					
22. Andarmene dal gruppo nei momenti di stress					

LE TUE RELAZIONI SOCIALI



Considerando il tuo rapporto con i compagni di classe, prova a determinare la loro maggiore o minore distanza da te.
Per eseguire questo compito, utilizza il disegno sottostante. Scrivi il tuo nome nel cerchio centrale e invece le iniziali dei tuoi compagni nei cerchi più piccoli. I cerchietti saranno tanto più vicini al tuo nome quanto migliore sarà il rapporto che tu hai con loro.



Osserva ora il disegno che hai ottenuto. Sono di più i compagni che senti vicini a te o quelli che ti risultano antipatici o indifferenti?

INTRODUZIONE ALLA SEZIONE

Per ogni campo di esperienza vengono presentate alcune attività suddivise in tre diversi livelli di difficoltà:

- semplice → ● ○ ○

- media → ● ● ○

- complessa → ● ● ●

Le attività sono state progettate e realizzate da insegnanti nelle proprie classi di scuola primaria, in riferimento a specifici casi di PEI, attraverso l'utilizzo di diverse metodologie di lavoro, qui di seguito schematizzate.

Disciplina	Attività	Livello di difficoltà	Approccio metodologico
<i>Italiano</i>	1. Video sonetti (p. 193) 2. Raccontare per raccontarsi (p. 199) 3. Imparando a comprendere (p. 205)	● ● ○ ● ● ○ ● ○ ○	1. Peer tutoring 2. Apprendimento cooperativo 3. Didattica metacognitiva
<i>Matematica</i>	1. I monomi «capovolti» (p. 209) 2. Un apprendimento esponenziale (p. 215)	● ● ● ● ● ○	1. Flipped classroom 2. Peer tutoring
<i>Scienze</i>	1. La dissociazione di un sale (p. 221) 2. Un vulcano esplosivo (p. 225)	● ● ○ ● ○ ○	1. Compiti di realtà 2. CAA – Comunicazione Aumentativa e Alternativa
<i>Storia e geografia</i>	1. Dibattiamo (p. 229) 2. Alle origini di Roma... una lupa? (p. 235) 3. Geo-grafica (p. 241)	● ○ ○ ● ● ● ● ● ○	1. Debate 2. Metodo Jigsaw 3. Metodo operativo-laboratoriale (learning by doing)

<i>Inglese e spagnolo</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gioco per imparare (p. 245) 2. Un giorno da head chef (p. 251) 3. La resa accessibile con il sottotitolaggio attivo (p. 257) 	 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gamed-based learning 2. Tinkering 3. Problem-based learning
<i>Scienze motorie</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Balla l'ombra (p. 261) 2. Sssh... sono storie sociali sportive! (p. 265) 	 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Video modeling 2. Storie sociali

Per facilitare l'identificazione delle informazioni e orientare il lettore nella ricerca si fornisce la seguente infografica.





VIDEO SONETTI

Marco Bernardi

■ La studentessa e il contesto classe

Flavia è una ragazza di 17 anni con un lieve ritardo cognitivo che frequenta la classe terza di una scuola secondaria di secondo grado composta da 20 studenti, 10 femmine e 10 maschi. Presenta difficoltà in alcune materie, in particolare italiano, storia e geografia, nelle quali viene supportata con attività di sostegno volte a facilitare i contenuti da apprendere. Flavia tende a ricercare molto l'aiuto dell'insegnante di sostegno, presente in classe solo per 10 ore; in sua assenza utilizza materiali didattici adattati e semplificati.

Flavia dimostra entusiasmo e impegno, ma ha una percezione di sé spesso negativa e un basso senso di autoefficacia; quando non supportata e sostenuta, tende infatti a scoraggiarsi e ad abbandonare l'esecuzione del compito o dell'attività che sta svolgendo.

Con le dovute semplificazioni il piano didattico di Flavia si basa su obiettivi e segue una programmazione conformi a quelli del resto della classe.

Flavia è ben inserita nel contesto scolastico e intrattiene buone relazioni sia con i compagni sia con gli insegnanti. Con le persone con cui ha meno confidenza si mostra timida e insicura. Nei lavori di gruppo tende a nascondersi e a non assumere iniziative personali se non si sente sicura di poter fornire un contributo efficace e significativo.

Ha buone capacità creative e discrete abilità nell'uso delle tecnologie.

■ Co-progettazione tra docenti

L'attività proposta alla classe sull'analisi e interpretazione di un testo letterario ha visto coinvolti principalmente il docente curricolare di italiano e il docente di sostegno. La progettazione, l'organizzazione e l'adattamento dei materiali sono stati seguiti da entrambi gli insegnanti.

■ Premessa

L'attività ha previsto la realizzazione, da parte di ogni gruppo in cui è stata suddivisa la classe, di un video di presentazione di un sonetto di Petrarca, seguendo il modello fornito dall'insegnante e le istruzioni per realizzarlo indicate nei

tutorial segnalati. Il video è stato poi condiviso con il resto della classe andando a costituire un supporto per lo studio del testo da parte degli altri gruppi.

Flavia è stata sostenuta nelle varie fasi della lavorazione dai suoi compagni di gruppo, che a turno ricoprivano il ruolo di tutor, per accompagnarla nei passaggi più complessi del lavoro, sotto l'osservazione attenta dell'insegnante di sostegno.

■ Finalità e obiettivi

La finalità principale dell'attività è rafforzare in Flavia l'autostima e il senso di autoefficacia. Per ciò che riguarda i traguardi di competenze gli obiettivi perseguiti per tutta la classe sono i seguenti.

- *Conoscenze*: acquisire le conoscenze relative agli aspetti tematici, storico-letterari, retorici e linguistici riguardanti un sonetto di Petrarca.
- *Competenze di scrittura*: realizzare un'analisi del testo secondo il modello fornito dall'insegnante.
- *Competenze nell'esposizione orale*: esporre con chiarezza e in modo linguisticamente corretto quanto emerso dalla propria analisi.
- *Competenze digitali*: realizzare un semplice video servendosi degli strumenti digitali gratuiti disponibili in rete o di programmi di presentazione, secondo il modello fornito dall'insegnante.

■ Raccordo con le 4 dimensioni del PEI

L'attività è stata progettata nell'ambito delle proposte educativo-didattiche previste nel Piano Educativo Individualizzato della studentessa. In particolare, la costruzione del percorso didattico sull'analisi e interpretazione di un sonetto di Petrarca ha interessato le quattro dimensioni del PEI.

1. *Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione*: si è privilegiato un approccio collaborativo tra studenti, sia nella costruzione dei materiali didattici, sia nel confronto scambio di idee allo scopo di perseguire un obiettivo comune e stimolare l'interazione di Flavia e migliorare di conseguenza le relazioni con i compagni di classe.
2. *Dimensione della comunicazione e del linguaggio*: l'attività ha favorito la comunicazione all'interno dei gruppi di lavoro, permettendo agli studenti di partecipare in maniera personale e autentica.
3. *Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento*: l'attività mirava a potenziare l'autonomia degli studenti e delle studentesse nell'uso di strumenti tecnologici, per la realizzazione del video.
4. *Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento*: l'attività ha riguardato la dimensione cognitiva e dell'apprendimento degli studenti attraverso la personale e condivisa rielaborazione attiva di informazioni e apprendimenti. Il lavoro ha inoltre permesso di potenziare le competenze digitali.

■ Strategie e approcci metodologico-didattici

La classe viene suddivisa in piccoli gruppi per la realizzazione delle consegne, in modo da implementare le competenze sociali e di *team working*, creando le

condizioni perché si realizzi un clima di lavoro più favorevole all'inclusione di Flavia, che potrà così beneficiare delle risorse proprie dell'informalità di esperienze di *peer tutoring*.

Come modello da cui partire per lo svolgimento del lavoro è stato usato il video, in una duplice modalità:

1. una più tradizionale, finalizzata a fornire agli studenti le istruzioni operative per utilizzare gli strumenti digitali/software necessari a realizzare la presentazione video di un sonetto. A questo scopo sono stati forniti link a efficaci tutorial disponibili in rete;
2. una meno canonica, nella quale l'insegnante ha realizzato un video poi proposto come modello per la presentazione dell'analisi di un sonetto petrarchesco.

■ Descrizione dell'attività e organizzazione dell'ambiente

Prerequisiti

- Conoscenze storico letterarie relative a Petrarca e al *Canzoniere*.
- Conoscenze teoriche relative all'analisi di un testo poetico.
- Conoscenze almeno di base nell'utilizzo di programmi di presentazione e altri software fruibili online o offline per la realizzazione di semplici video.

Materiali e risorse

- Slide di presentazione relative alla biografia e all'opera di Petrarca.
- Link a tutorial relativi a software per la registrazione di brevi video didattici.
- Modulo con le indicazioni per realizzare un testo secondo le indicazioni ministeriali e un esempio di stesura di analisi del testo fornito dall'insegnante.
- Link al video di presentazione realizzato dall'insegnante (<https://youtu.be/d0938DYgZGw>).
- Consegne relative all'attività da svolgere.
- Griglie di valutazione dell'attività.
- Suite per la didattica digitale integrata, con piattaforma per videoconferenza, software per la condivisione di materiale e il lavoro in team.

Fasi di lavoro

Ciascun gruppo doveva svolgere per scritto l'analisi del testo del sonetto di Petrarca assegnatogli, tenendo presenti le consegne ad esso allegate e le indicazioni fornite in classe. Doveva inoltre realizzare un video con cui presentarlo alla classe e dare un supporto per il suo studio da parte degli altri gruppi.

L'attività è stata suddivisa in più fasi, descritte di seguito nel dettaglio.

1. L'insegnante presenta i materiali, mostrando il video che servirà da modello, e dà le indicazioni per realizzare la presentazione, che dovrà:
 - durare non più di 15 minuti;
 - essere chiara, sintetica ed esposta in italiano corretto;
 - mostrare il testo di cui viene fornito il commento e un'indicazione schematica degli aspetti salienti via via evidenziati (anche corredati di immagini, icone, simboli che facilitino la memorizzazione);

- eventualmente essere corredato di immagini, musiche, animazioni;
 - prevedere la partecipazione di tutti i componenti del gruppo.
2. L'insegnante crea i gruppi tenendo conto delle competenze di ciascun componente, in modo da poter realizzare un peer tutoring efficace per ciò che concerne sia l'indagine analitica sul testo, sia gli aspetti connessi all'uso dei software necessari. All'interno del gruppo gli studenti si suddividono liberamente i diversi aspetti relativi all'analisi e alla realizzazione del materiale richiesto, con la condizione che tutti abbiano modo di sperimentare il lavoro in ogni sua parte.
- Per lavorare insieme, i componenti di ciascun gruppo possono usare una piattaforma per videoconferenze e il software per la condivisione di materiale e il lavoro in team.

■ Valutazione e verifica

Gli insegnanti hanno monitorato in itinere il prosieguo dei lavori attribuendo una *valutazione* a ciascun gruppo in base alla partecipazione, alla capacità di organizzare e suddividere il lavoro e di negoziare e mediare i conflitti.

Una valutazione individuale è stata fatta con l'utilizzo di due griglie corrispondenti una all'analisi del testo e l'altra alla realizzazione del video.

Griglia di valutazione dell'analisi scritta del testo

Indicatori generali	Punti	max 60
Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo	/10	/60
Coesione e coerenza testuale	/10	
Ricchezza e padronanza lessicale	/10	
Correttezza grammaticale (ortografia, morfologia, sintassi); uso corretto ed efficace della punteggiatura	/10	
Ampiezza e precisione delle conoscenze e dei riferimenti culturali	/10	
Espressione di giudizi critici e valutazioni personali	/10	
Indicatori specifici	Punti	max 40
Rispetto dei vincoli posti	/10	/40
Capacità di comprendere il testo nel suo senso complessivo e nei suoi snodi tematici e stilistici	/10	
Puntualità nell'analisi lessicale, sintattica, stilistica e retorica	/10	
Interpretazione corretta e articolata del testo	/10	
* per la trasformazione in ventesimi si ricorre alla proporzione (dividendo per 5); si arrotonda per eccesso a partire dallo 0,5 compreso ** per la trasformazione in decimi si divide per 10		TOTALE
		/100
		/20*
		/10**

Griglia di valutazione dell'attività di realizzazione di un video

Indicatori	PUNTEGGIO
Aderenza alle consegne	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2
Qualità estetica, chiarezza e originalità del video (competenze digitali)	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2
Correttezza linguistica e chiarezza dell'esposizione orale	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2
Approfondimento e correttezza delle informazioni	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2
Qualità del lavoro di squadra, delle modalità relazionali e dell'inclusione	<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2
Totale (voto in decimi)	____ / su 10

Le griglie di valutazione hanno evidenziato che la modalità di lavoro utilizzata ha permesso un apprendimento significativo da parte di tutta la classe. Nel caso di Flavia è stato osservato anche il grado di partecipazione attiva e di iniziativa personale, rilevando risultati positivi sia per il raggiungimento dei traguardi di competenza sia, soprattutto, per il suo percorso di crescita personale, con una maggiore fiducia nelle proprie abilità e nella propria possibilità di riuscire nelle attività scolastiche.

■ Conclusioni

Partire da un modello per avviare l'attività ha sicuramente favorito l'apprendimento degli studenti che per la riuscita del compito sono dovuti andare oltre all'imitazione di ciò che era stato fatto dall'insegnante per creare un prodotto nuovo, attingendo dalle competenze già possedute e, attraverso una modalità attiva e collaborativa, acquisendo gli strumenti per svilupparne di nuove.

La scelta del gruppo di lavoro per Flavia è stata fatta con cura per favorire al massimo il supporto e l'inclusione. Le competenze della studentessa in ambito digitale le hanno permesso di entrare agevolmente nel ruolo di tutor, fornendo un aiuto concreto ai compagni meno abili, con conseguenti ricadute positive sul suo senso di autostima e autoefficacia.