



IN OMAGGIO

LA PIATTAFORMA DIGITALE

«INSEGNARE DOMANI INFANZIA E PRIMARIA»

Quiz di simulazione interattivi | Contenuti aggiuntivi

RICERCA E SVILUPPO ERICKSON

**CONCORSO
DOCENTI
SOSTEGNO
SCUOLA
DELL'INFANZIA
E PRIMARIA**

PROVA SCRITTA

MANUALE E QUIZ DI SIMULAZIONE

**INSEGNARE
DOMANI
CONCORSI**

Erickson

IL LIBRO

CONCORSO DOCENTI SOSTEGNO SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMARIA

La Prova Scritta del Concorso docenti è *computer-based* e consiste in quesiti a risposta multipla volti all'accertamento delle conoscenze di pedagogia, psicopedagogia e metodologie didattiche, nonché di informatica e lingua inglese.

I **29 contributi** presenti in questo volume, scritti da specialisti ed esperti del settore, approfondiscono dettagliatamente temi di psicopedagogia e didattica, strategie di lavoro con alunni con disabilità e BES e organizzazione e governance della scuola. I principali profili di funzionamento presi in considerazione sono: disabilità intellettiva, disabilità e difficoltà motorie, difficoltà di linguaggio e nella comunicazione, difficoltà nella sfera emotiva, ADHD, disturbo dello spettro dell'autismo e disabilità sensoriali.

Un manuale efficace e in linea con il bando di concorso per prepararsi alla Prova Scritta.

- **10** contributi sulla **psicopedagogia e didattica**
- **16** contributi su **disabilità e bisogni educativi speciali**
- **3** contributi su **organizzazione e governance della scuola**
- **quiz interattivi** di simulazione sulla piattaforma digitale

INSEGNARE DOMANI

La collana «Insegnare Domani», frutto dell'esperienza quarantennale del Centro Studi Erickson nel campo dell'insegnamento e della formazione degli insegnanti, raccoglie strumenti completi e indispensabili per tutti coloro che si preparano ad affrontare le prove del Concorso per il personale docente.

CONTENUTI E QUIZ DIGITALI SU

- ambito pedagogico
- ambito psicopedagogico, compresi gli aspetti relativi all'inclusione
- ambito metodologico didattico, compresi gli aspetti relativi alla valutazione
- conoscenza della lingua inglese al livello B2 del QCER
- competenze digitali inerenti l'uso didattico delle tecnologie
- consigli sulla preparazione del concorso
- sezione normativa in continuo aggiornamento su «Grandangolo».



LIBRO



QUIZ
INTERATTIVI

€ 39,00



9 17 888591 033165 1

www.erickson.it

INDICE

Introduzione	11
--------------	----

Parte prima

Psicopedagogia-didattica

Capitolo 1

Lo sviluppo del bambino	17
-------------------------	----

Capitolo 2

Psicologia dell'apprendimento	29
-------------------------------	----

Capitolo 3

Competenze chiave del curriculum e didattica per competenze	45
---	----

Capitolo 4

La gestione dei processi di mediazione didattica	63
--	----

Capitolo 5

Ambienti di apprendimento inclusivi	85
-------------------------------------	----

Capitolo 6

La didattica metacognitiva	103
----------------------------	-----

Capitolo 7

Didattica laboratoriale	121
-------------------------	-----

Capitolo 8

Il gruppo dei pari come risorsa: <i>peer tutoring</i> e apprendimento cooperativo	131
---	-----

Capitolo 9

Il <i>co-teaching</i> e la valorizzazione della compresenza didattica	153
---	-----

Capitolo 10

Tecnologie per la didattica inclusiva	165
---------------------------------------	-----

Parte seconda

Disabilità e BES

Capitolo 11

Didattica inclusiva: alcuni elementi indispensabili per un'azione attenta, sensibile e congiunta 177

Capitolo 12

La diversità come risorsa 195

Capitolo 13

Personalizzazione, individualizzazione, adattamento e facilitazione dei contenuti e dei materiali didattici 211

Capitolo 14

Strategie, strumenti e misure compensative e dispensative 225

Capitolo 15

Il Profilo di funzionamento su base ICF, il PEI in prospettiva bio-psico-sociale e il Progetto di Vita 239

Capitolo 16

Il Piano Didattico Personalizzato 253

Capitolo 17

La valutazione degli alunni con BES 271

Capitolo 18

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento: spunti teorici e operativi per poter intervenire tempestivamente e supportare gli alunni in un'ottica di inclusività 289

Capitolo 19

Difficoltà di linguaggio e nella comunicazione 313

Capitolo 20

Difficoltà nella sfera emotiva 329

Capitolo 21

L'ADHD: conoscere le caratteristiche e le strategie educative per organizzare una didattica inclusiva 365

Capitolo 22		
Da ritardo mentale a disabilità intellettive		385
Capitolo 23		
I disturbi dello spettro autistico		411
Capitolo 24		
Interventi psicoeducativi nei comportamenti problema		427
Capitolo 25		
Metodi educativo-didattici per le disabilità sensoriali		455
Capitolo 26		
Difficoltà motorie: l'UDL per l'educazione fisica e le scienze motorie e sportive		473

Parte terza

Organizzazione e governance

Capitolo 27		
Il profilo del docente inclusivo		497
Capitolo 28		
Verifiche, monitoraggio e valutazione dell'inclusività nelle scuole		513
Capitolo 29		
Relazioni scuola-famiglia e continuità orizzontale		525

strutto di competenza consenta di sviluppare le diversità e quale sia lo stretto legame tra competenze e personalizzazione.

2 La didattica per competenze

La scuola deve rispondere alla necessità di promuovere e sviluppare le competenze degli allievi e quindi in prima istanza è necessario avere ben chiaro quali siano queste competenze e il loro significato. A tal fine viene di seguito richiamata la Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle *otto competenze chiave per l'apprendimento permanente*, a cui devono fare riferimento tutti gli ordini scolastici e che sono oggetto del documento di certificazione delle competenze.

A partire dal testo della citata Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 si riportano di seguito e si definiscono con precisione le competenze chiave.

1. Comunicazione alfabetica funzionale

La competenza alfabetica funzionale è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale che scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero. Vi è pertanto la necessità di utilizzare materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. Il suo sviluppo costituisce la base per l'apprendimento successivo e l'ulteriore interazione linguistica. A seconda del contesto, la competenza alfabetica funzionale può essere sviluppata nella lingua madre, nella lingua dell'istruzione scolastica e/o nella lingua ufficiale di un Paese o di una regione.

2. Comunicazione multilinguistica

La competenza in comunicazione nelle lingue straniere condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua: essa si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale che scritta — comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta — in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali — istruzione e formazione, lavoro, casa, tempo libero — a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la com-

preensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo background sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze e/o dei suoi interessi.

3. Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria

Essa si suddivide in due distinti filoni di apprendimento:

- A. La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico matematiche, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che su quelli della conoscenza. La competenza matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, costrutti, grafici, carte).
- B. La competenza in campo scientifico si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda, sapendo identificare le problematiche e traendo conclusioni che siano basate su fatti comprovati. La competenza in campo tecnologico è considerata l'applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri e bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in campo scientifico e tecnologico comporta la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino.

4. Competenza digitale

La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società della comunicazione e dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero, la ricerca e l'innovazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC per permettere di comprendere i principi generali, i meccanismi e la logica sottesi alle tecnologie digitali in evoluzione; implica inoltre la conoscenza del funzionamento e dell'utilizzo di base di diversi dispositivi, software e reti. Le persone dovrebbero assumere un approccio critico nei confronti della validità, dell'affidabilità e dell'impatto delle informazioni e dei dati resi disponibili con strumenti digitali ed essere consapevoli dei principi etici e legali chiamati in causa dall'utilizzo delle tecnologie digitali. Attraverso lo sviluppo di questa competenza viene supportato l'apprendimento delle tecnologie

digitali come ausilio per la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale, la collaborazione con gli altri e la creatività nel raggiungimento di obiettivi personali, sociali o commerciali. Le abilità comprendono la capacità di utilizzare, accedere a, filtrare, valutare, creare, programmare e condividere contenuti digitali. Le persone dovrebbero essere in grado non solo di gestire e proteggere informazioni, contenuti, dati e identità digitali, ma anche di riconoscere software, dispositivi, intelligenza artificiale o robot e interagire efficacemente con essi. Interagire con tecnologie e contenuti digitali presuppone un atteggiamento non solo riflessivo e critico, ma anche improntato alla curiosità, aperto e interessato al futuro della loro evoluzione. Impone anche un approccio etico, sicuro e responsabile all'utilizzo di tali strumenti.

5. Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare

La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consistono nella capacità di riflettere su se stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprendono la capacità di fare fronte all'incertezza e alla complessità, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di preservare la propria salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo.

6. Competenza in materia di cittadinanza

La competenza in materia di cittadinanza si fonda sulla conoscenza dei concetti e dei fenomeni di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni lavorative, la società, l'economia e la cultura. Essa presuppone la comprensione dei valori comuni dell'Europa, espressi nell'articolo 2 del trattato sull'Unione europea e nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea. Comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché l'interpretazione critica dei principali eventi della storia nazionale, europea e mondiale. Abbraccia inoltre la conoscenza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici oltre che dei sistemi sostenibili, in particolare dei cambiamenti climatici e demografici a livello globale e delle relative cause.

È essenziale la conoscenza dell'integrazione europea, unitamente alla consapevolezza della diversità e delle identità culturali in Europa e nel mondo. Vi rientra la comprensione delle dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e del modo in cui l'identità cultura-

le nazionale contribuisce all'identità europea (Comunicazione n. 189/10 IT, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea del 4/6/2018).

Per la competenza in materia di cittadinanza è indispensabile la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società. Ciò presuppone la capacità di pensiero critico e abilità integrate di risoluzione dei problemi, nonché la capacità di sviluppare argomenti e di partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità, oltre che al processo decisionale a tutti i livelli, da quello locale e nazionale al livello europeo e internazionale. Presuppone anche la capacità di accedere ai mezzi di comunicazione sia tradizionali sia nuovi, di interpretarli criticamente e di interagire con essi, nonché di comprendere il ruolo e le funzioni dei media nelle società democratiche.

Il rispetto dei diritti umani, base della democrazia, è il presupposto di un atteggiamento responsabile e costruttivo. La partecipazione costruttiva presuppone la disponibilità a partecipare a un processo decisionale democratico a tutti i livelli e alle attività civiche. Comprende il sostegno della diversità sociale e culturale, della parità di genere e della coesione sociale, di stili di vita sostenibili, della promozione di una cultura di pace e non violenza, nonché della disponibilità a rispettare la privacy degli altri e a essere responsabili in campo ambientale. L'interesse per gli sviluppi politici e socioeconomici, per le discipline umanistiche e per la comunicazione interculturale è indispensabile per la disponibilità sia a superare i pregiudizi sia a raggiungere compromessi ove necessario e a garantire giustizia ed equità sociali.

Rispetto alle conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati a tale competenza si rimanda all'approfondimento dei documenti e delle linee guida emanate dal Ministero rispetto all'attuale Educazione Civica e reperibili al seguente link: https://www.istruzione.it/educazione_civica/.

7. Competenza imprenditoriale

Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, così come la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi, trovare soluzioni ai problemi, manifestare iniziativa e perseveranza. È una competenza che aiuta gli individui non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a riuscire a cogliere le opportunità che vengono offerte; rappresenta un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono a un'atti-

vità sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo con un'attenzione particolare alla capacità di lavorare in modalità collaborativa al fine di programmare e gestire progetti che hanno un valore culturale, sociale o finanziario.

8. Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

Questa competenza implica lo sviluppo della comprensione e del rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali. Tale consapevolezza si realizza attraverso l'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, comprese la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive. La tabella 3.1 riporta la corrispondenza tra le varie discipline e le competenze chiave.

TABELLA 3.1
Discipline e competenze chiave

Corrispondenza tra competenze chiave e discipline	
Competenze chiave	Discipline afferenti
1. Comunicazione alfabetica funzionale	Lingua madre-italiano
2. Comunicazione multilinguistica	Lingua straniera: inglese (o altre lingue apprese nelle Regioni/Province autonome o a Statuto Speciale)
3. Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria	Matematica Scienze Tecnologia Geografia
4. Competenza digitale	Informatica/tutte le discipline
5. Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare	Tutte le discipline
6. Competenza in materia di cittadinanza	Tutte le discipline
7. Competenza imprenditoriale	Tutte le discipline
8. Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali	Storia, Musica, Arte e immagine, Educazione motoria

3 Gli strumenti della didattica per competenze: il Curricolo

Il primo strumento della didattica per competenze è il Curricolo per competenze in cui occorre riconoscere piste possibili con la determinazione di conoscenze, abilità e criteri di valutazione (le evidenze delle rubriche).

Principio 2	<i>Il come dell'apprendimento</i> evidenzia la necessità di fornire molteplici mezzi di espressione, differenti opzioni/possibilità per interagire fisicamente (scrivere, disegnare, digitare, ecc.), per esprimersi e comunicare (per iscritto, con sintesi vocali, tramite lingua dei segni, ecc.) e per sostenere le Funzioni Esecutive (FE).
Principio 3	<i>Il perché dell'apprendimento</i> sottolinea la necessità di fornire molteplici mezzi di coinvolgimento della persona, differenti opzioni/possibilità per catturare l'interesse, canalizzare l'attenzione, per sostenere la continuità dello sforzo e per promuovere la partecipazione attiva degli alunni durante il processo di insegnamento-apprendimento.

2 Gli ambienti

Un'azione di cura attenta e costante, rivolta all'ambiente di insegnamento-apprendimento, è un elemento indispensabile per garantire la significatività delle esperienze proposte, la partecipazione attiva e il successo formativo di tutti gli alunni/e. Avere cura dell'ambiente richiede, a tutti i docenti, di saper *strutturare* contemporaneamente spazi di insegnamento-apprendimento tutti ugualmente importanti, fra loro differenti ma interdipendenti: *spazi fisici, spazi virtuali e spazi mentali*.

Spazio fisico

Lo spazio d'aula non è solamente il luogo fisico il cui il docente è solito condurre la sua lezione, ma è molto di più. L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) definisce lo spazio fisico come uno «spazio educativo» in quanto rappresenta la cornice di contesto all'interno della quale viene condotta la lezione e, al contempo, il campo d'azione in cui docenti e alunni/e si trovano a interagire e a condividere uno specifico percorso di insegnamento-apprendimento.

Diana Oblinger (2006) afferma che gli spazi stessi sono agenti del cambiamento e che gli spazi modificati cambiano la pratica d'aula e, conseguentemente, inducono i docenti a innovare la consueta pratica educativo-didattica prevedendo forme di insegnamento-apprendimento alternative alla lezione frontale. Lo spazio d'aula diventa effettivamente un ambiente di apprendimento ricco, stimolante, innovativo quando vengono a crearsi le condizioni per sperimentare differenti approcci metodologico-didattici, per dare vita a percorsi educativo-didattici attenti ai bisogni di ogni alunno/a, per introdurre e sperimentare una molteplicità di materiali e strumenti di lavoro (anche di tipo tecnologico).

Spazi virtuali

L'emergenza sanitaria, verificatasi nel 2020 a causa della diffusione del COVID-19, ha prodotto un'accelerazione dei percorsi di innovazione, gradualmente avviati negli ultimi anni nelle scuole di ogni ordine e grado. Ha reso il sistema scuola maggiormente consapevole della necessità di ripensare i consueti spazi d'aula, di sostenere nuove forme di insegnamento-apprendimento e di proporre altre modalità di «abitare la scuola».

L'organizzazione di spazi di apprendimento virtuali, inizialmente solo online (DaD – Didattica a Distanza), poi in modalità mista (DDI – Didattica Digitale Integrata), ha richiesto ai docenti, agli alunni/e e alle loro famiglie di cimentarsi con nuove modalità di insegnamento-apprendimento e questo ha indubbiamente comportato non poche difficoltà, accentuando in alcuni casi forme di disuguaglianza (relative, ad esempio, all'accesso ai device tecnologici) che hanno contribuito ad aumentare il divario e la povertà educativa nei territori. Tuttavia, la predisposizione di forme alternative di insegnamento-apprendimento ha consentito, negli anni, di guardare con occhi nuovi le TIC (Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione) e ha incoraggiato e intensificato il loro utilizzo all'interno del sistema di insegnamento-apprendimento esistente.

La conoscenza e l'utilizzo di molteplici risorse tecnologiche risultano fondamentali per il percorso di formazione sia degli studenti che dei docenti. L'Unione Europea individua nella Competenza Digitale una delle otto competenze chiave per apprendere, lavorare ed essere parte attiva nella società. Le tecnologie digitali sono uno degli elementi chiave non solo per la promozione di una cittadinanza attiva ma anche per promuovere l'inclusione sociale, favorendo in questo modo il raggiungimento di obiettivi personali e sociali. Nel contesto scolastico queste tecnologie trovano applicazione in due prospettive: sia come mezzo per l'insegnante a supporto della didattica, sia come strumento utilizzato dallo studente per costruire il proprio percorso di apprendimento.

Spazi mentali

All'interno di ogni situazione d'aula, il tipo di relazioni sviluppatasi e consolidatesi nel tempo fra docenti, docenti e alunni/e e fra alunni/e produce inevitabilmente uno specifico clima di classe, uno spazio mentale che sarà tanto più inclusivo quanto più sarà in grado di promuovere quel *ben-essere* (stare bene *hic et nunc*) personale e/o di gruppo che si dimostra come una delle condizioni indispensabili per garantire significative situazioni di insegnamento-apprendimento per tutti (discenti e docenti).

«Stare bene e imparare insieme» è la cornice concettuale all'interno della quale occorre operare per qualificare il clima di classe e per creare quello spazio mentale condiviso in cui ogni alunno/a può parlare, ascoltare, decidere insieme, esprimere il proprio punto di vista e, al contempo, crescere, sentirsi accolto e rispettato. Un ambiente educativo capace di garantire il benessere bio-psico-sociale di tutti i soggetti (docenti e alunni/e), in cui imparare partecipando attivamente e in cui, cammin facendo, ogni alunno/a ha l'opportunità di scoprire chi è e quali sono le sue potenzialità.

Saper *strutturare* spazi di insegnamento-apprendimento stimolanti, attenti e sensibili alle differenze è una competenza che si acquisisce nel tempo e che richiede riflessione, creatività e operatività da parte di tutti i docenti che condividono la medesima situazione d'aula. Una strutturazione efficace richiede di saper operare in predittività e in modo coordinato curando con attenzione il setting e i tempi di lavoro, le modalità di interazione fra pari, definendo strumenti e materiali e curandosi di coinvolgere, interessare i destinatari (gli alunni/e) al compito rendendo noto il tipo di attività nonché il carico di lavoro che quest'ultima comporta.

Strutturare consente di rendere il contesto di insegnamento-apprendimento «parlante», in grado cioè di suggerire in maniera intuitiva agli alunni/e il tipo di compito da portare a termine e le modalità di lavoro da mettere in atto. Visibilità, chiarezza, essenzialità, concretezza, comprensibilità, prevedibilità (ma non rigidità) sono alcune delle caratteristiche di un ambiente di insegnamento-apprendimento strutturato che consentono di rendere ogni alunno/a progressivamente più autonomo e indipendente all'interno dello spazio d'aula e di essere messo/a nella condizione di imparare a imparare.

Numerose ricerche di settore, condotte in questi anni a livello europeo, hanno messo in evidenza la necessità di ripensare e di innovare gli ambienti di insegnamento-apprendimento al fine di renderli dinamici, interattivi e capaci di garantire uno sviluppo armonico e integrale di ogni alunno/a. Fra i progetti sperimentali, finora realizzati nel panorama europeo, si dimostra di particolare interesse, per gli spunti di riflessione offerti, il progetto «Future Classroom Lab» promosso da European Schoolnet a Brussels, che coinvolge circa 30 partner istituzionali e commerciali ed è finalizzato a ridefinire gli ambienti scolastici da un punto di vista spaziale, concettuale e operativo, sulla base delle opportunità che le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione offrono (figura 11.3). Il progetto di ricerca propone una possibile riorganizzazione dello spazio fisico e concettuale e presenta sei differenti zone di insegna-

mento-apprendimento, dotate di apposite strumentazioni tecnologiche, ciascuna di esse focalizzata su un diverso approccio o aspetto dell'insegnamento o dell'apprendimento.

Sei ambienti differenti	Approcci diversi per apprendere
<i>Interact</i> – Interazione	Domande – risposte e discussioni di gruppo
<i>Present</i> – Presentazione	Ascolto e condivisione
<i>Investigate</i> – Investigazione	Scoperta e ricerca
<i>Create</i> – Creazione	Esplorazione e immaginazione
<i>Exchange</i> – Scambio	Supporto e incoraggiamento alle idee nuove
<i>Develop</i> – Sviluppo	Analisi e pianificazione



Fig. 11.3 Future Classroom Lab.

La cura degli spazi di lavoro, così come messo in evidenza dal progetto Future Classroom Lab, è un elemento indispensabile per promuovere forme di insegnamento eque e accessibili e comporta una riflessione costante, come team docenti, al fine di riuscire a individuare i tipi di setting più efficaci, capaci di influire in maniera significativa sugli esiti dei percorsi educativo-didattici predisposti per tutti gli alunni/e del gruppo classe, anche per coloro che presentano dei Bisogni Educativi Speciali. La scelta del setting formativo più adatto, per promuovere il successo formativo degli alunni/e con bisogni educativi speciali, deve essere effettuata tenendo contemporaneamente in considerazione:

- ◆ il profilo di funzionamento dell'alunno/a destinatario della proposta educativo-didattica;
- ◆ gli obiettivi che ci si prefigge di sviluppare;
- ◆ il tipo di compito;
- ◆ i tipi di aiuto (prompt fisici e/o verbali) che è necessario fornire durante l'esecuzione dell'attività;
- ◆ la vicinanza spaziale fra docente e alunno/a;
- ◆ le modalità di comunicazione utilizzate.

Nella figura 11.4 sono presentati alcuni possibili esempi di setting di lavoro personalizzati.

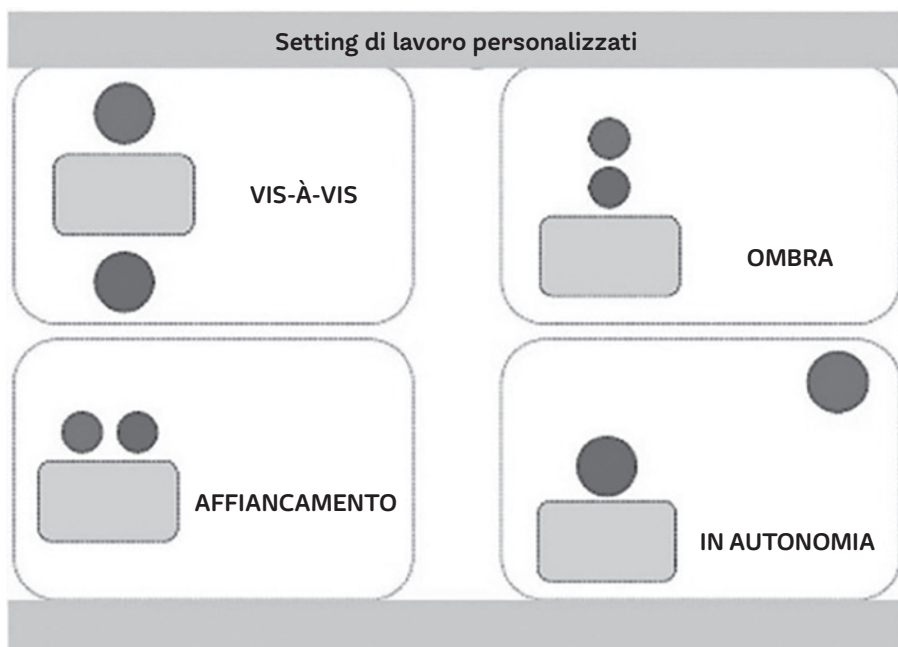


Fig. 11.4 Setting di lavoro personalizzati.

Setting di lavoro personalizzati

Vis-à-vis: docente e alunno/a sono posti uno di fronte all'altro. Questo setting facilita il contatto visivo e prevede l'utilizzo di prompt fisici e verbali durante l'esecuzione dell'attività; si presta a favorire l'acquisizione di conoscenze disciplinari e, al contempo, a incentivare gli scambi comunicativi.

Ombra: il docente è posto dietro all'alunno/a, alle sue spalle. Questo setting prevede l'utilizzo di prompt, prevalentemente di tipo fisico; si presta a favorire l'acquisizione di procedure attraverso l'esecuzione di compiti in cui sono richiesti più passaggi per essere portati a termine.

Affiancamento: il docente è posto accanto all'alunno/a. Questo setting prevede l'utilizzo di prompt fisici e verbali, da fornire al bisogno, durante l'esecuzione dell'attività; si presta a supervisionare e supportare, quando necessario, l'alunno/a durante lo svolgimento di compiti noti, che sa svolgere in modo abbastanza autonomo.

In autonomia: il docente è lontano dall'alunno/a. Questo setting si presta a supervisionare a distanza l'alunno/a durante lo svolgimento di attività note, che sa eseguire in modo autonomo.

I possibili setting di lavoro presentati nella figura 11.4 fanno riferimento a spazi appositamente strutturati all'interno dello spazio d'aula. A volte però la situazione d'aula non basta, ma servono «dei prolungamenti» con gli spazi esterni alla scuola per riuscire a promuovere il benessere, la partecipazione attiva e il successo formativo di tutti gli alunni/e. In questi casi, per riuscire a tener conto dei bisogni speciali e specifici presenti all'interno del gruppo classe, il team docenti ha l'opportunità e la necessità di sperimentare dei percorsi educativo-didattici di *Outdoor education* volti alla realizzazione di spazi di lavoro opportunamente strutturati, esterni all'aula.

Quando si parla di *Outdoor education* non si fa riferimento a un curriculum standard, in quanto include una grande varietà di attività educativo-didattiche che vanno da esperienze di tipo percettivo-sensoriale (giardino, orto didattico, visite a fattorie, musei, parchi, ecc.) a esperienze basate su attività socio-motorie ed esplorative (ad esempio *orienteering*, *trekking*, vela, ecc.), a progetti scolastici che intrecciano l'apertura al mondo naturale con la tecnologia (*coding*, robotica, *tinkering*, ecc.). Abbracciare come team docenti la sfida di promuovere forme di insegnamento-apprendimento alternative alla consueta situazione d'aula offre una serie di vantaggi per i quali vale indubbiamente la pena mettersi in gioco. Nello specifico, attraverso l'*Outdoor education* gli alunni/e:

- ◆ imparano a «indossare diversi tipi di occhiali» per guardare il mondo con gli occhi di uno scienziato, di uno storico, di un archeologo; inoltre operando fuori dall'aula devono misurarsi con stimoli differenti da quelli forniti da un video, da una scheda, da un testo opportunamente predisposto dal docente, e in questo modo possono imparare a fare i conti con l'inatteso e l'imprevedibile;
- ◆ intensificano le relazioni con i pari, scoprono compagni/e con cui non erano entrati in contatto in aula, sono maggiormente disposti alla cooperazione, alla comunicazione e al rispetto della diversità. I rapporti di amicizia si rinsaldano e quelli con i docenti diventano più profondi;
- ◆ fanno esercizio fisico, si muovono, corrono, si ossigenano. Camminare, correre, arrampicarsi, saltare, evitare ostacoli, sono attività che allenano la forza muscolare e favoriscono lo sviluppo e il potenziamento di abilità fino e grosso-motorie.

all'influenza, positiva e/o negativa, che tali contesti esercitano. Infatti, di fronte alle oggettive difficoltà dello studente con disabilità nel seguire la programmazione rivolta alla classe e altre forme di partecipazione sociale ai vari ruoli della vita scolastica, gli insegnanti si trovano nella necessità di elaborare forme di didattica individualizzata.

In generale, ciò significa costruire obiettivi, attività didattiche e atteggiamenti educativi «su misura» per la singola e specifica peculiarità di quello studente, prestando particolare attenzione ai suoi punti di forza e al suo funzionamento, dai quali si potrà partire per impostare una progettualità e un lavoro efficaci (Ianes, Cramerotti e Fogarolo, 2021; Ianes et al., 2024; Cramerotti et al., 2023, 2024).

2 Il Profilo di funzionamento su base ICF

Il *Profilo di funzionamento dell'alunno su base ICF* è il documento fondamentale per la stesura del PEI. Questo documento si pone come obiettivo fondamentale la conoscenza più estesa e la comprensione più approfondita possibile dell'alunno in difficoltà. Questa conoscenza deve però essere utile alla realizzazione concreta e quotidiana di attività didattiche e educative che devono essere appropriate, significative ed efficaci.

Tramite questa conoscenza si mira a esplorare la situazione globale dell'alunno, a conoscerne i vari aspetti, le diverse interconnessioni, i punti di forza e di debolezza, le risorse, i vincoli, ciò che facilita e ciò che invece ostacola. I ruoli della scuola, della famiglia e dell'alunno nel suo diritto di autodeterminazione devono essere centrali. Gli insegnanti possono ormai utilizzare una vasta gamma di strumenti di raccolta di dati e di conoscenze per la comprensione profonda e utile dell'alunno in difficoltà, attivando direttamente una regia e un coordinamento nel gruppo di lavoro a livello di scuola che integri i vari contributi che provengono dagli ambiti sanitario, familiare e sociale in un'ottica co-costruttiva e di corresponsabilità educativa.

Il modello ICF offre una modalità conoscitiva dell'alunno che aiuta adeguatamente nella progettazione individualizzata. Pensare al PEI in prospettiva bio-psico-sociale significa perciò abbracciare la filosofia di ICF che ci aiuta a guardare il nostro studente secondo una visione globale, leggendo i suoi bisogni educativi in un'ottica di salute, di funzionamento e di partecipazione, frutto di relazioni tra vari ambiti (figura 15.1). Infatti, la situazione di salute di una persona, nel nostro caso il suo funzionamento educativo e di apprendimento, è la risultante globale delle reciproche influenze tra i fattori rappresentati.

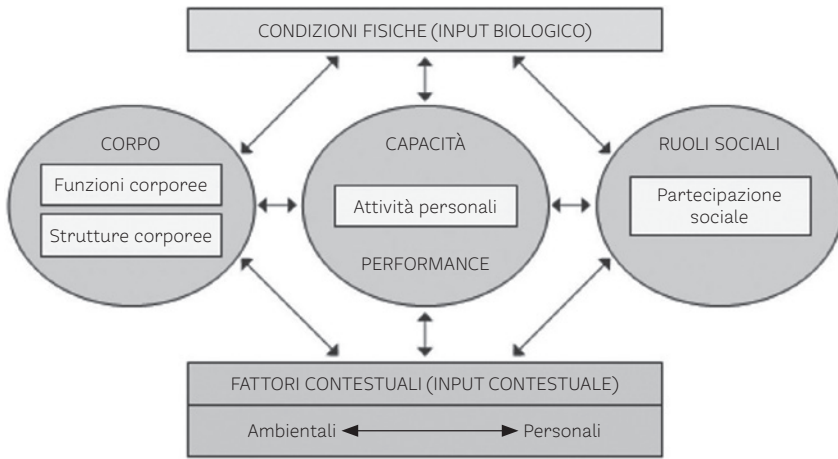


Fig. 15.1 La situazione globale di una persona (il suo «funzionamento»).

L'ICF, al di là delle condizioni fisiche, individua quindi quattro componenti principali:

1. funzioni e strutture corporee;
2. attività personali;
3. partecipazione sociale;
4. fattori contestuali (ambientali e personali).

Ogni componente poi è suddiviso, in modo specifico, in vari domini (figura 15.2).

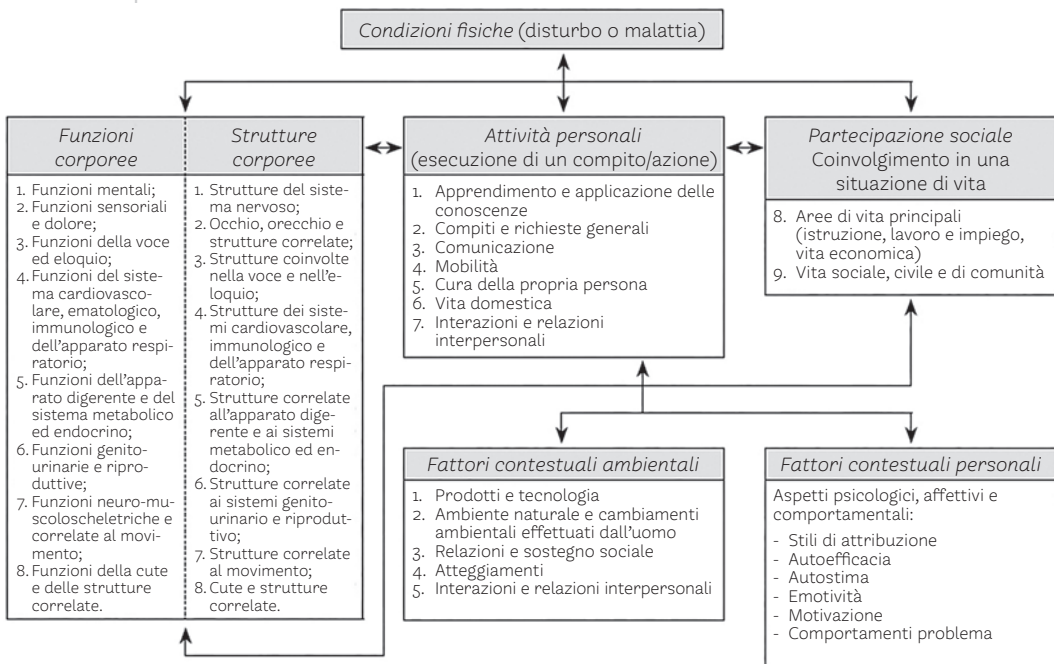


Fig. 15.2 Struttura del modello bio-psico-sociale ICF.

In uno qualsiasi di questi ambiti si può generare una causa o concausa di Bisogno Educativo Speciale, che interagisce in maniera sistemica con gli altri elementi, favorevoli o avversi (figura 15.3):

- ◆ nelle funzioni e nelle strutture corporee ci possono essere delle menomazioni;
- ◆ nelle attività personali ci possono essere delle limitazioni alle capacità e alle performance;
- ◆ nell'ambito della partecipazione sociale ci possono essere delle restrizioni;
- ◆ tra i fattori contestuali (sia ambientali sia personali) ci possono essere delle barriere o dei facilitatori.

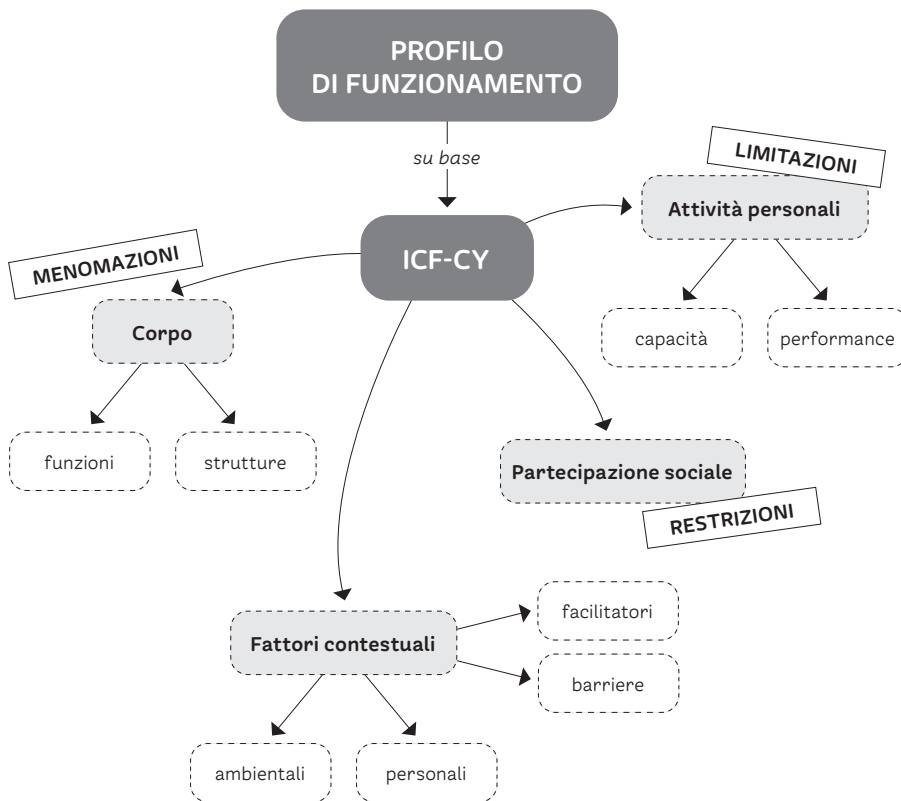


Fig. 15.3 Interazioni tra gli elementi del modello bio-psico-sociale ICF.

Attraverso queste interazioni complesse, si produrrà il funzionamento educativo-apprenditivo dell'alunno. Ovviamente, il peso dei singoli ambiti varierà da alunno ad alunno, anche all'interno della stessa condizione biologica originaria.

In questo modo adottare una prospettiva bio-psico-sociale aiuta a definire le diverse situazioni di Bisogno Educativo Speciale degli alunni:

alcune di esse saranno caratterizzate da problemi biologici, corporei e di attività personali; altre principalmente da problemi contestuali ambientali, di capacità e di partecipazione; altre primariamente da fattori contestuali ambientali; altre in misura maggiore da difficoltà di partecipazione sociale, ecc. Un Bisogno Educativo Speciale può dunque scaturire da moltissime combinazioni di fattori sfavorevoli per l'alunno.

Nel nostro caso cerchiamo quindi un modo globale, più comprensivo, più bio-psico-sociale e più rispondente a quella che è una reale situazione di Bisogno Educativo Speciale e di difficoltà. Questo tipo di valutazione del Bisogno Educativo Speciale serve dunque per cogliere globalmente tutte le condizioni del Bisogno Educativo Speciale stesso, per poterci costruire una didattica realmente inclusiva, attraverso un Piano Educativo Individualizzato che guarda nella direzione del Progetto di vita.

3 Le quattro dimensioni del PEI

Come sottolineato nel DI 182/2020, la stesura del PEI parte quindi dal raccordo con l'Unità di Valutazione Multidisciplinare (UVM) per individuare gli elementi cardine desunti dal Profilo di funzionamento dell'alunno e integrarli poi con le osservazioni a livello di scuola, necessarie per progettare e impostare gli interventi educativi di sostegno didattico. Questo lavoro è infatti propedeutico alla definizione di obiettivi educativo-didattici a lungo, medio e breve termine e all'individuazione di strategie, strumenti e modalità di lavoro per l'attuazione degli interventi didattici e metodologici più adatti e realmente efficaci per quello specifico studente (anche in riferimento al suo percorso curricolare).

Tutto questo si colloca all'interno di una cornice di riferimento più ampia volta alla realizzazione di un ambiente di apprendimento che sia realmente inclusivo per tutti gli alunni, non escludendo nessuno, ma dando invece a tutti pieno accesso alla partecipazione e all'apprendimento.

Questo è strettamente legato all'organizzazione di un più ampio e generale progetto di inclusione in cui si individuano, assegnano, attivano e utilizzano le risorse di cui effettivamente lo studente ha bisogno. Ciò è accompagnato da una continua verifica in itinere per evidenziare tempestivamente eventuali cambiamenti nel funzionamento dello studente, l'emergere di nuovi bisogni o la loro modificazione, l'adeguatezza e la significatività degli obiettivi individuati e degli interventi attuati.

Ricordiamo infatti che il PEI non è un documento statico, ma un progetto dinamico, in continua evoluzione, che accompagna passo-passo lo studente nel suo percorso scolastico, senza dimenticarci di guardare sempre nella direzione della sua vita adulta.