

# *L'Autovalutazione della Qualità Inclusiva nella Scuola e nella Didattica*

**Roberto Medeghini, pedagista**

Ha insegnato Pedagogia Speciale presso l'Università di Bergamo, co-founder GRIDS ITALY, componente del laboratorio di ricerca sull'Inclusione e i Disability Studies presso l'Università di Roma Tre Gruppo di Ricerca Inclusione e Disability Studies e componente del gruppo scientifico della rivista "Italian Journal of Disability Studies". È autore di numerosi articoli e pubblicazioni e direttore della Collana "Disability Studies" per le edizioni Erickson.

robmedeghini@gmail.com

# GLI INDICATORI: SCELTA NON NEUTRALE

La costruzione di un sistema di indicatori è fortemente influenzato:

- dallo sfondo teorico che orienta la selezione dei domini e i rispettivi indicatori;
- Il punto di osservazione ad esso collegati (es. focus sul singolo alunno o sul contesto).

Attorno alla definizione degli indicatori si definiscono non solo confronti teorico-metodologici, ma anche politiche scolastiche... (Saraceno C. 2002)

**QUALI RIFERIMENTI TEORICI E CULTURALI?**

**COME SI INTERPRETANO LE DIFFERENZE?**

**QUAL È IL SIGNIFICATO DI**

**«Educazione per tutti?»**

**Un diverso modo di leggere le differenze e  
l'educazione per tutti rappresenta uno  
spartiacque culturale e teorico della didattica**

INTERPRETAZIONE DI «DIFFERENZE»  
Approccio bio-medico individuale  
INTEGRAZIONE E BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

1. normalità/deficit  
abilità/inabilità

**NORMA**  
**ABILISMO**

2. Riferimento al non  
funzionamento

Relazione causale  
norma-deficit-bisogno

Problema «interno» alle persone  
Categorizzazione

INTERPRETAZIONE DI «DIFFERENZE»  
Approccio inclusivo  
INCLUSIONE PER TUTTI

1. Le differenze come modo  
originale di porsi nelle relazioni e  
nell'apprendimento

2. Il ruolo dei contesti: le  
barriere alla partecipazione e  
all'apprendimento

Spostamento dalla centralità del  
deficit  
agli ostacoli costruiti dai contesti



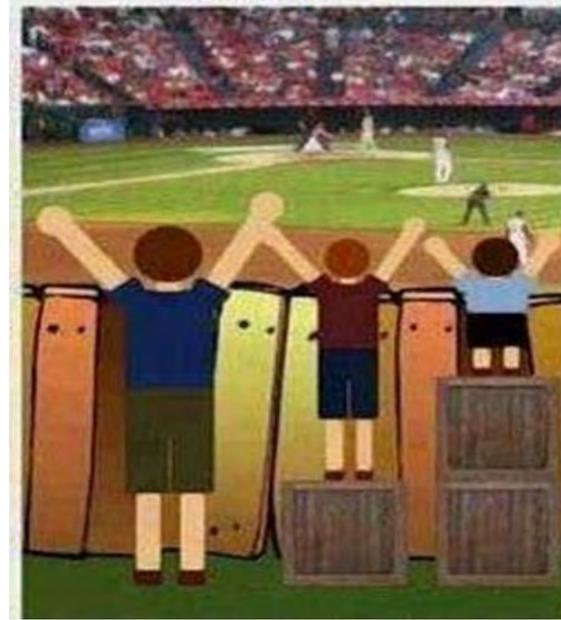
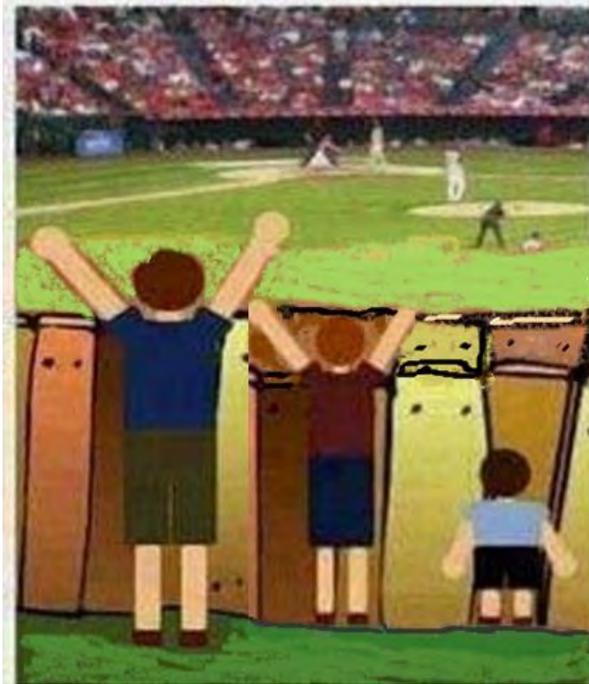
© 2002 MICHAEL GIANGRECO, ILLUSTRATIONS KEVIN RUELLE  
PEYTRAL PUBLICATIONS, INC. 952-949-8707 www.peytral.com

L'educazione inclusiva diventa un punto controverso

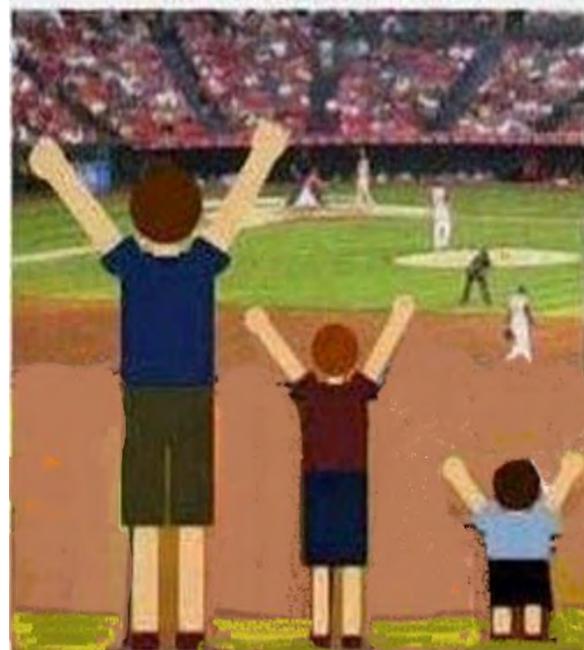
**«EDUCAZIONE PER TUTTI  
TUTTI SONO INCLUSI»**  
Ma cosa significa?

**Inserimento  
Integrazione  
Inclusione**

**INCLUSIVE EDUCATION  
BECOMES A MOOT POINT**



MODALITÀ DI  
INTERVENTO 1



MODALITÀ DI  
INTERVENTO 2

CONDIZIONE DI  
DIFFICOLTÀ

# Non solo Bisogni educativi speciali

## LA DISPERSIONE SCOLASTICA

**2 milioni 900 mila studenti** partiti e mai arrivati al diploma negli ultimi 15 anni:  
**dispersione 31.9%**

**167 mila studenti** dispersi nell'ultimo quinquennio nel percorso verso la maturità  
**Metà degli studenti** si disperde già dopo il primo biennio

**Dispersione Anno 2014 27.9%**  
(miglioramenti rispetto agli anni precedenti)

... LE «ECCELLENZE»

... LE POTENZIALITÀ DEGLI ALUNNI E STUDENTI COLLOCATI NELLA «NORMA

# **IMPLICITI PEDAGOGICI QUALI SIGNIFICATI?**

**Autonomia  
Compensazione  
Potenzialità  
Capacità**



© 1998 MICHAEL GIANGRECO, ILLUSTRATIONS KEVIN RUELLE  
PEYTRAL PUBLICATIONS, INC. 952-949-8707 www.peytral.com

# COMPENSAZIONE E AUTONOMIA UN BINOMIO CHE FUNZIONA?

AFTER SEVERAL ATTEMPTS, FRED BEGINS  
TO REALIZE THAT COOKBOOK RECIPES  
FOR INCLUSION JUST DON'T WORK.

L'autonomia di un alunno, di uno studente si sviluppa attorno alla possibilità di poter scegliere e fare uso dei migliori mediatori e supporti possibili per tradurre le risorse in vettori di capacità e partecipazione.

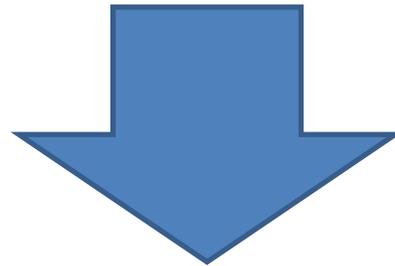
La professionalità docente non mette in primo piano l'autonomia dell'insegnante, ma la qualità delle relazioni e la scelta dei mediatori per incontrare le differenze di tutti i bambini e alunni



**Gli strumenti compensativi e i mediatori didattici non possono essere funzionali solo all'insegnamento; devono comprendere soprattutto la funzionalità verso chi apprende**

# Dal «mancante» al «potenziale»

Rapporto fra **Potenziale, Contesti e Modificabilità**: attraverso l'interazione nei contesti si evidenziano abilità che non sono evidenti nel repertorio della persona.



**Spazio potenziale** (L. Vygotskij)



# Un nuovo significato di «capacità»

(*capability*)

A.SEN, M.NUSSBAUM

A. La **Capacità** non in relazione alla norma, ma come possibilità;

B. «... per garantire una capacità ad una certa persona non è sufficiente produrre stati interni di disponibilità ad agire. È necessario predisporre l'ambiente materiale e istituzionale in modo che le persone siano effettivamente in grado di funzionare...»

(M. Nussbaum, 1988)

## L'INCLUSIONE: I BES sono quelli della scuola piuttosto che quelli degli alunni

Spostare l'attenzione dal deficit ai contesti e al loro possibile ruolo causale.

Assumere le differenze come modi personali di porsi nelle diverse relazioni e interazioni senza che queste siano definite da categorie e da criteri deficitari

Non ci si interroga su come integrare in un contesto già dato, ma su come modificare sistemi, pratiche di insegnamento e atteggiamenti in modo da farle corrispondere alle differenze di tutti gli studenti.

«Tutti» implica un investimento su ciascuno, senza distinzione. È discutibile il fatto che ancora oggi si affermi una politica inclusiva in relazione agli alunni BES, **piuttosto che alla scuola e al modo in cui questa è organizzata.**

Abbandonare l'idea di alunno e studente «medio» per orientare l'attenzione e l'azione sulle pratiche organizzative e di insegnamento per ciascun alunno.

Assumere che l'organizzazione, la didattica e l'insegnamento possono costituire barriere all'apprendimento e alla partecipazione.

Un insegnamento personalizzato non ha bisogno di una diagnosi certificativa e gli aiuti non devono essere condizionati ad essa in quanto sono parte della professionalità docente.

Superare la delega agli specialisti

# CAMBIAMO LE DOMANDE

<b>DEFICIT, BISOGNI SPECIALI</b>	<b>INCLUSIONE</b>
<b>Quanto è autonomo?</b>	<b>Quali condizioni contestuali e aiuti gli permettono di essere autonomo?</b>
<b>Qual è la difficoltà che crea maggiori problemi nel lavoro?</b>	<b>Quali sono le metodologie maggiormente facilitanti?</b>
<b>Qual è la causa della sua difficoltà relazionale?</b>	<b>Quali condizioni organizzative (contesti, gruppi, attività...) e relazionali permettono di costruire un clima adeguato?</b>

<b>Descrizione A</b>	<b>Descrizione B</b>
<p>Di fronte a situazioni che presentano margini di incertezza o richiedono investimento nello sforzo tende ad evitare o a dare una risposta immediata senza un adeguato controllo.</p> <p>Sono presenti difficoltà nella comprensione di spiegazioni e consegne di tipo sequenziale, con struttura sintattica complessa e con la presenza di vari contenuti informativi.</p>	<p>Nelle situazioni nuove riesce a dare risposte adeguate se vengono fornite informazioni sulla struttura del compito, sulle richieste e gli aiuti che gli verranno offerti.</p> <p>Il processo di elaborazione viene favorito dalla presentazione di informazioni chiare, non ridondanti e dalla possibilità di avere un tempo di analisi non troppo breve e ridotto.</p> <p>L'elaborazione viene favorita dall'utilizzo di sequenze visive, rappresentative del contenuto o da parole chiave abbinate ad una rappresentazione.</p> <p>L'elaborazione viene inoltre favorita dal controllo della velocità e della quantità di informazioni da proporre.</p>

# Cambiamo II linguaggio

# LA QUALITÀ INCLUSIVA DELLA SCUOLA

È discutibile il fatto che ancora oggi si affermi una politica inclusiva in relazione agli alunni BES, piuttosto che alla scuola e al modo in cui questa è organizzata.

L'inclusione non deve includere nessuno, piuttosto deve rendere inclusivi i contesti, i metodi, gli atteggiamenti.

I BES sono quelli della scuola piuttosto che quelli degli alunni.

# UNO SGUARDO ALLA DIDATTICA INCLUSIVA

Presupposti

Clima di classe

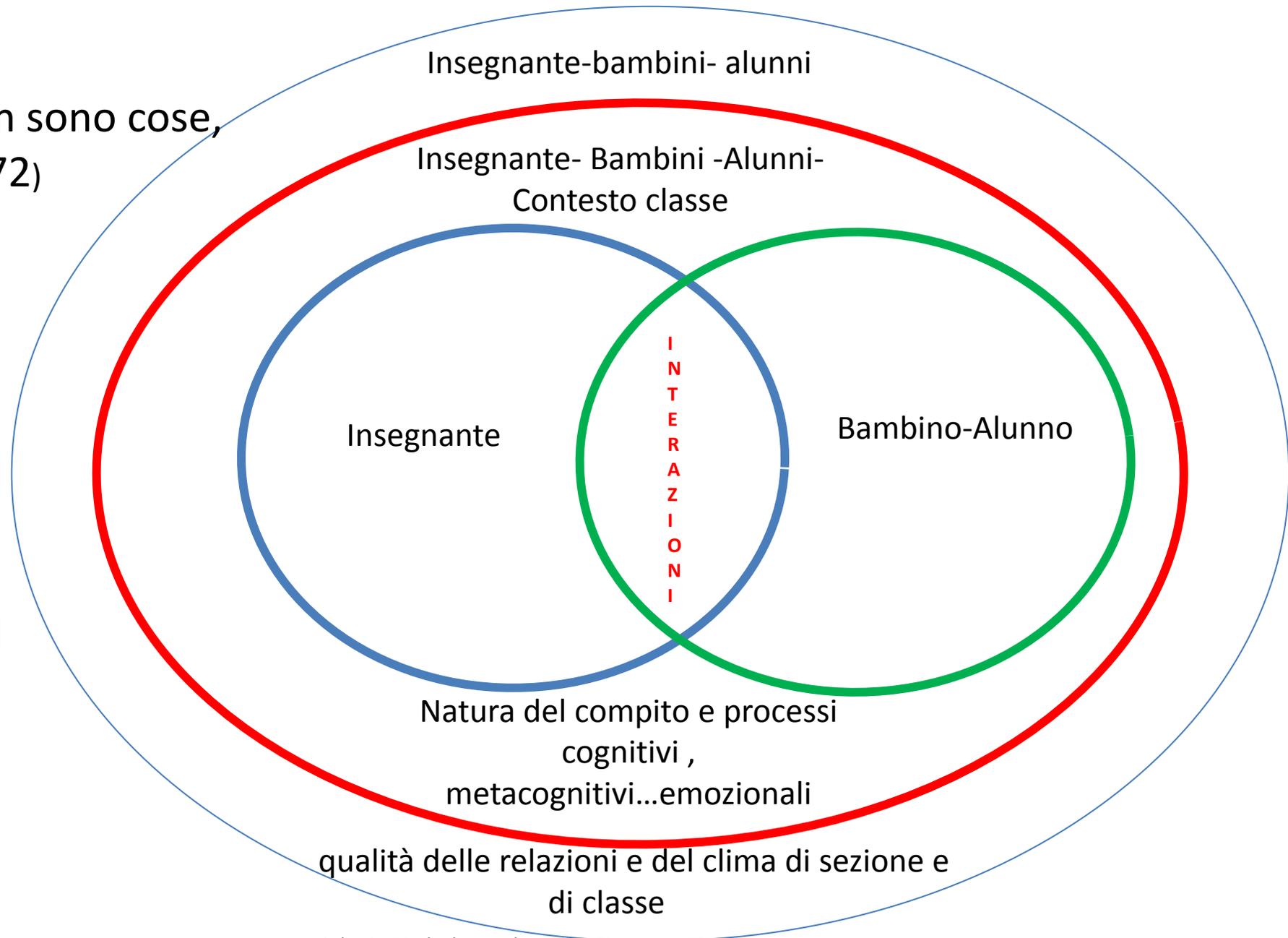
Strategie di contesto e didattiche

Processi di apprendimento

Modi di apprendere

Ciò che noi osserviamo non sono cose,  
ma relazioni ( Bateson, 1972)

È rischioso parlare di  
“dipendenza”,  
“aggressività”  
... se non si affondano le  
loro radici in ciò che  
accade tra una persona ed  
un'altra, non tanto in  
qualcosa che sta dentro  
una sola persona...”  
(G.Bateson, 1979);

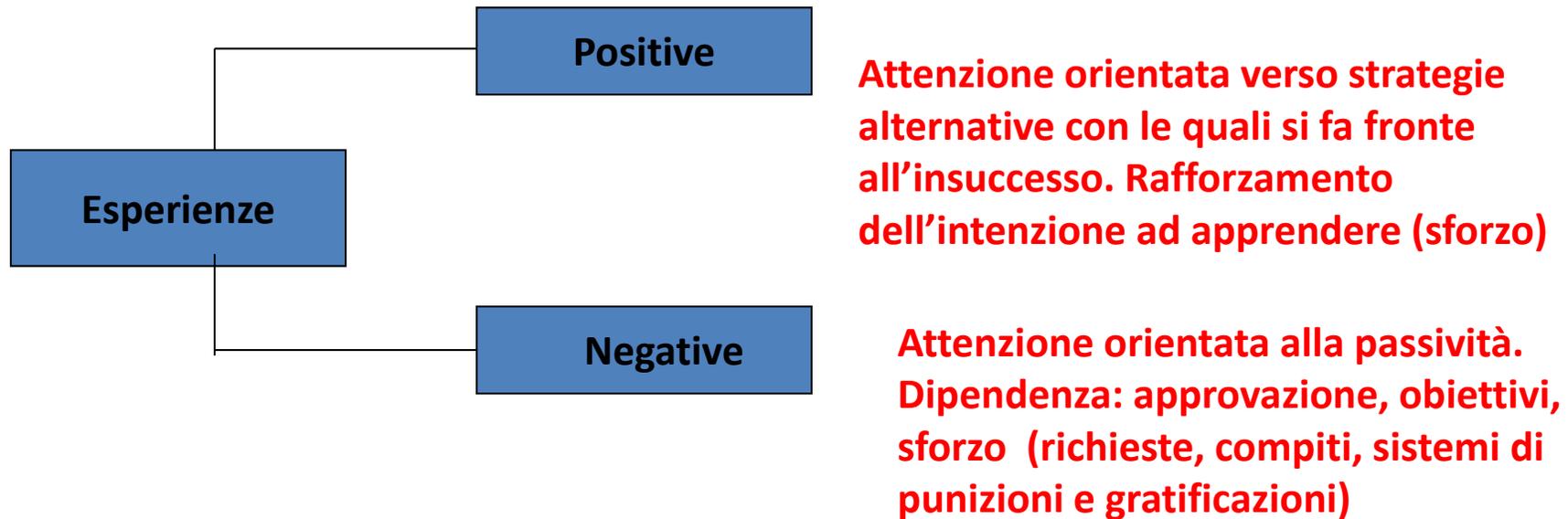


«... Quando il confronto sociale è minaccioso si pensa troppo al proprio status e rimangono così poche risorse attenzionali per occuparsi di ciò che si dovrebbe, o che magari si vorrebbe, imparare...»

(Carugati F., 2011)

# Motivazione di competenza ( Harter S., '78, '81, '82)

Si differenzia per aree di attività  
(cognitiva, sociale, fisica)



Percezione di competenza e concetto di sé scolastico sono costrutti che si basano essenzialmente sul confronto sociale dove il contesto classe assume un ruolo decisivo. (Cisotto L.,2005)



**1. *Strutturazione dello Spazio***

- orientato alla flessibilità
- orientato all'interazione
- orientato alla personalizzazione, agli interessi e agli stili
- orientato all'apertura con le altre sezioni e classi

**2. *Gestione del Tempo***

- orientato agli alunni e non alla quantità
- orientato alle attività

**3. *Prospettiva dell'apprendimento***

- partecipazione
- in relazione a contesti attivi, realistici e rilevanti
- presenza di risorse multiple (tradizionali, multimediali...)
- zone multiple di sviluppo prossimale
- organizzazione di gruppi: cooperazione,
  - alternanza di ruoli

**1. Strategie di sfondo**

1. Costruzione della conoscenza con interazione fra conoscenze, valorizzando quelle dei bambini e alunni
2. Sfidare il pensiero, sfida ottimale
3. Valutazione formativa
4. Strategie d' «uscita» da una difficoltà
5. L'errore come risorsa
6. Obiettivi chiari condivisi con l'allievo
7. Attenzione all'interazione reciproca
8. 8-Orientarsi ai processi

**2. Strategie di ambito**

9. Pratiche mediate, Pratiche guidate e Pratiche co-costruttive
10. Esperienze di comprensione attraverso molteplici prospettive (Rifer Stili di apprendimento, Intelligenze multiple)
11. Utilizzare molteplici modalità di rappresentazione (Rifer Stili di apprendimento)
12. Promuovere strategie e abilità metacognitive
13. Offrire appropriati mediatori didattici e organizzatori in relazione ai processi sottostanti all'apprendimento (memoria...), specifici (matematica, lettura...) e relativi alle operazioni mentali sul contenuto (conoscere, comprendere...)

# AMBITI COGNITIVI E DIFFERENZE

## **PROCESSI** (in relazione alle abilità)

- ✓ Sottostanti all'apprendimento (Attenzione, Memoria, Linguaggio...)
- ✓ Specifici in relazione al compito (contare, recuperare una filastrocca, leggere...)
- ✓ In relazione alle Azioni sul contenuto: ricordare, comprendere...
- ✓ In relazione alle strategie di apprendimento e al controllo delle operazioni

## **STILI DI APPRENDIMENTO** ( in relazione alle modalità di elaborazione delle informazioni come stili mentali)

Per stile di apprendimento si intende la preferenza a preferire un certo modo di apprendere e studiare; riguarda le sue modalità di percepire e reagire ai compiti legati all'apprendimento, attraverso le quali mette in atto o sceglie i comportamenti e le strategie per apprendere. Coinvolgono anche aree socio-affettive che possono influenzare l'apprendimento.

# L'AUTOVALUTAZIONE

UNO SGUARDO  
AI CONTRIBUTI  
INTERNAZIONALI E  
NAZIONALI

# CONTRIBUTI

1. Statuto di Salamanca (Unesco 1994)
2. La dichiarazione di Madrid del 2002
3. Le conclusioni dei forum mondiali sull'educazione e gli aggiornamenti degli indicatori del 2005
4. Dichiarazione di Lisbona 2007
5. Indicatori di misurazione dell'integrazione scolastica, per una scuola inclusiva in Europa, Agenzia Europea, 2009
6. La convenzione ONU sui diritti per la disabilità, 2006

# Alcuni contributi italiani: fra valutazione esterna e autovalutazione

- ✓ Approccio istituzionale (Canevaro,1999)
- ✓ Gherardini, Nocera 1998/1999;
- ✓ Cottini 2004;
- ✓ **Ricerca Formazione professionale Bergamo e provincia (2004/2007)**
- ✓ La ricerca INVALSI 2005/2006 sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità;
- ✓ Il progetto I-CARE (MIUR) 2007/2009;
- ✓ **Autovalutazione Inclusiva Bergamo 2008/2010 -QAIS**
- ✓ Quadis USR Lombardia, CTRH Brescia e Interland 2008
- ✓ Ricerca Bolzano 2009-2012
- ✓ Progetto Vales 2011
- ✓ Strumenti PAI 2013 per Bisogni Educativi Speciali
- ✓ Questionario Invalsi per RAV (2014/2015)

# **ACTION-RESEARCH IN INCLUSIVE EDUCATION AN ITALIAN PILOT RESEARCH**

## **Inclusive Education in action**

**European Agency for Special Needs and Inclusive Education and UNESCO**

**(2008/2010)**

**Reducing barriers and increasing participation in the classroom – action  
research and self-evaluation**

**(2015/2016)**

**EMPOWERING TEACHERS: EMPOWERING LEARNERS**

## ANALISI DELLA QUALITÀ INCLUSIVA DELLA SCUOLA: CONFRONTO

INTEGRAZIONE, INTEGRAZIONI	INCLUSIONE
<p>Agenzia Europea, 2003 Invalsi, 2005-2006, I-Care 2007/2009 Strumenti: ICF, QUADIS. Vales (?) PAI, RAV</p>	<p>Index for inclusione, 2002, 2011 Trad. It. 2006 (parziale), 2008 QAIS, 2009 (adattamento italiano) Convenzione ONU Diritti per Persone con Disabilità (2006), SADI (2015)</p>
<p>✓ Centrato sulla categoria degli alunni e studenti con Bisogni Educativi Speciali (Disabilità...);</p> <p>✓ Livello di analisi <i>macro</i> in termini di struttura, procedure e documentazione e risorse</p> <p>✓ Sequenza: rilevazione BES e successiva analisi del livello «inclusivo».</p>	<p>✓ riferimento a tutti gli alunni e alla struttura del curriculum;</p> <p>✓ indaga anche il livello <i>micro</i>, della classe, dove le condizioni e i processi di esclusione e inclusione delle differenze si definiscono nelle scelte degli insegnanti in relazione alle didattiche e ai processi di insegnamento-apprendimento, nell'organizzazione e nelle relazioni sociali tra compagni e gli insegnanti</p> <p>✓ Autoanalisi del livello inclusivo per indagare la sua relazione con la presenza di BES</p>

**RIFER MIUR e CIRCOLARI**

**□STRUMENTO PER UNA PROGETTAZIONE DELL'OFFERTA FORMATIVA IN  
SENSO INCLUSIVO**

**(rischio interpretativo per soli BES)**

**PAI**

**refer INDEX, QUADIS, ICF (scarsa coerenza teorica)**

**□STRUMENTO NELLA PROSPETTIVA RAZIONALE-DESCRITTIVA**

**RAV**

**RAPPORTO AUTOVALUTAZIONE**

**refer Questionario Invalsi e informazioni PAI**

**« Quali azioni realizza la scuola in questo anno scolastico per...**

**➤Recupero degli studenti che presentano difficoltà di apprendimento**

**➤Potenziamento degli studenti con particolari attitudini disciplinari»**

# L'AUTOVALUTAZIONE COME PROCESSO PARTECIPATIVO

È possibile parlare di Autovalutazione della qualità inclusiva di una scuola se gli attori del contesto (docenti, alunni, famiglie, personale della scuola, territorio) non vengono coinvolti?

È possibile parlare di Autovalutazione della qualità inclusiva di una classe se gli attori del contesto (docenti, alunni e famiglie) non vengono coinvolti?

L'autovalutazione nella prospettiva inclusiva richiede il coinvolgimento attivo dei diversi attori nella progettazione, valutazione e azione conseguente

Perché si fa?

Come?

Quali azioni conseguono?

In questa prospettiva si evita il rischio della burocratizzazione e della standardizzazione

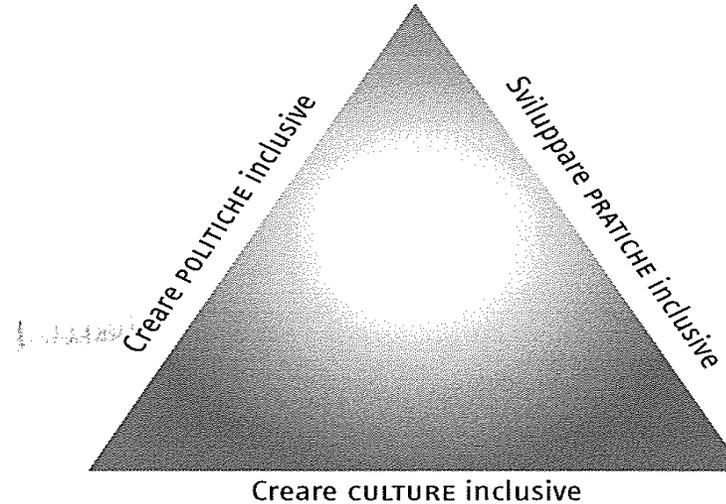
# L'AUTOVALUTAZIONE COME PROCESSO RICORSIVO

AMBITI	AZIONI	
<p>Condivisione</p>	<p>1. Condividere il progetto di autoanalisi (formazione, condivisione dei presupposti inclusivi, definizione degli obiettivi, conoscenza dello strumento), utilizzo di questionari 2. Sintesi nel gruppo GLI (Gruppo di lavoro per l'Inclusione), scelta dell'area e organizzazione dell'autovalutazione</p>	<p>Gli attori del progetto Gruppo GLI  Gruppo GLI</p>
<p>Autovalutazione</p>	<p>3. Somministrazione e supporto</p>	<p>Gli attori del progetto Gruppo GLI Amico critico</p>
<p>Valutazione e Condivisione degli esiti</p>	<p>4. Raccolta e Analisi dei dati 5. Restituire informazioni 6. Condividere i significati sulla base dei dati</p>	<p>Gruppo GLI Amico critico Gli attori del progetto</p>
<p>Scelta delle priorità e intervento</p>	<p>7. Definire le priorità per lo sviluppo inclusivo 8. Azione 9. Sostenere l'azione e autoanalizzare l'azione 11. Riprendere l'autovalutazione</p>	<p>Gli attori del progetto Amico critico Gruppo GLI Gli attori del progetto</p>

# INDEX PER L'INCLUSIONE

Tony Booth, Mel Ainscow (2002, 2011)

---



## Il quadro progettuale

- Dimensione A. Creare culture inclusive
  - A1. Costruire comunità
  - A2. Affermare valori inclusivi
- Dimensione B. Creare politiche inclusive
  - B1. Sviluppare la scuola per tutti
  - B2. Organizzare il sostegno alla diversità
- Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive
  - C1. Costruire curricula per tutti
  - C2. Coordinare l'apprendimento

# STRUTTURA

Dimensioni e sezioni

Indicatori

Domande

## **Dimensione A. Creare culture inclusive**

### **A1. Costruire comunità**

1. Ciascuno è benvenuto.
2. Il personale coopera.
3. Gli alunni si aiutano l'un l'altro.
4. Il personale e gli alunni si rispettano reciprocamente.
5. Il personale e le famiglie collaborano.
6. Il personale e i membri del consiglio d'istituto lavorano insieme in modo più che soddisfacente.
7. La scuola è un modello di cittadinanza democratica.
8. La scuola stimola a capire quali sono le relazioni tra le persone, ovunque nel mondo.
9. Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifestano le differenze di genere.
10. La scuola e le comunità locali sostengono lo sviluppo reciproco.
11. Il personale collega ciò che accade a scuola con la vita familiare degli alunni a casa.

### **A2. Affermare valori inclusivi**

1. La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi.
2. La scuola promuove il rispetto dei diritti umani.
3. La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta.
4. L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione per tutti.
5. Vi sono alte aspettative nei confronti di ogni alunno.
6. Gli alunni sono valorizzati in modo uguale.
7. La scuola contrasta tutte le forme di discriminazione.
8. La scuola promuove interazioni non violente e la risoluzione delle controversie.
9. La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con sé stessi.
10. La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti.

### A1.3 Gli alunni si aiutano l'un l'altro.

B1.7 Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi al meglio.

C2.5 Gli alunni apprendono in modo cooperativo.

- a) Gli alunni si interessano gli uni alla vita degli altri e a ciò che imparano reciprocamente?
- b) I minori e gli adulti individuano gli ostacoli a una maggiore collaborazione degli alunni?
- c) Gli alunni capiscono che accettare e valorizzare il sostegno degli altri li aiuta a sentirsi bene con sé stessi?
- d) L'amicizia come forma di sostegno è incoraggiata attivamente?
- e) Gli alunni imparano a condividere piuttosto che a competere tra amici?
- f) Gli alunni invitano a giocare con loro altri alunni, quando vedono che essi non hanno nessuno con cui parlare o giocare nella pausa pranzo o nell'intervallo?
- g) Tutto il personale incoraggia lo stabilirsi di relazioni tra gli alunni nei momenti di pausa, e prima e dopo la scuola?
- h) Gli alunni sanno vedere le cose da un altro punto di vista?
- i) Gli alunni proseguono insieme, al di fuori della scuola, attività scolastiche che stavano sviluppando a scuola?
- j) Gli alunni cercano l'aiuto reciproco?
- k) Gli alunni sanno come aiutare gli altri e come gli altri possono aiutare loro?
- l) Gli alunni condividono volentieri le loro conoscenze e competenze?
- m) Gli alunni si aiutano a vicenda quando lo ritengono necessario, senza aspettarsi nulla in cambio?
- n) Gli alunni rifiutano educatamente l'aiuto quando non ne hanno bisogno?\*
- o) Gli alunni provano piacere per il successo degli altri?
- p) Avvisi e bacheche della scuola mettono in risalto il lavoro collaborativo degli alunni tanto quanto i risultati individuali?
- q) Gli alunni apprezzano gli sforzi degli altri alunni, a prescindere dai risultati raggiunti?
- r) Gli alunni capiscono che i gradi di applicazione delle regole della scuola possono variare in funzione delle diverse persone?
- s) Gli alunni informano un membro del personale quando loro (o qualcun altro) hanno bisogno di aiuto?
- t) Gli alunni ritengono che le controversie tra loro siano affrontate in modo equo?
- u) Gli alunni imparano a risolvere le controversie che sorgono tra loro?
- v) Gli alunni imparano a schierarsi a favore di altri che ritengono siano stati trattati ingiustamente da alcuni compagni o adulti?
- w) .....
- x) .....
- y) .....

\* Questa domanda è stata suggerita da M. Sapon-Shevin, *Because We Can Change the World: A Practical Guide to Building Co-Operative, Inclusive Classroom Communities*, Allyn and Bacon, Boston (MA) 1999.

# SADI

**Strumento autovalutazione della didattica  
inclusiva**

Roberto Medeghini, Udine 2016



**La Qualità  
dell'integrazione  
scolastica e sociale**  
Rimini, 13-14-15 novembre 2015



## SFONDI TEORICI

1. **Disability Studies Italy e Prospettiva inclusiva (Gruppo GRIDS)**
2. **Sistemi (Bateson)**
3. **Eco-dipendenze (Morin)**
4. **Zona di sviluppo prossimale, attività e cooperazione, scaffolding, organizzatori, (Vygotskij, Freinet, Bruner, Ausubel)**
5. **Co-costruzione (Fornasa)**
6. **Ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento (Oliver, Barton)**
7. **Relazione fra contenuti e processi (Anderson and Krathwohl)**

## AREE

1. SFONDO CULTURALE
2. CLIMA DI CLASSE
3. DIDATTICA E DIFFERENZE
  - 3.1. La progettazione
  - 3.2. I sostegni diffusi
  - 3.3. Attività di classe
  - 3.4. La valutazione
  - 3.5. I compiti



# Esempi. AREA CLIMA DI CLASSE

- ❑ Gli insegnanti evidenziano periodicamente i risultati positivi di tutti loro alunni.
- ❑ Gli insegnanti organizzano periodicamente momenti in cui si condividono con gli alunni obiettivi in relazione al clima di scuola e di classe.
- ❑ La capacità degli alunni di fornire supporto emotivo ai compagni di classe viene riconosciuta e valorizzata.
- ❑ Gli insegnanti costruiscono con i loro alunni un'idea di gruppo nella quale tutti sono visti capaci di dare un contributo importante all'apprendimento e all'insegnamento, indipendentemente da una menomazione, una cultura, una lingua.
- ❑ Gli insegnanti prendono in considerazione il ruolo degli insuccessi nella costruzione della motivazione e dell'investimento scolastico degli alunni/studenti.
- ❑ In quest'ultimo caso, gli insegnanti condividono un progetto comune che comprende l'analisi dell'insuccesso e le azioni concrete da attivare nella classe.



# Esempi. AREA DIDATTICA E DIFFERENZE

- L'organizzazione e le pratiche di insegnamento sono pensate e costruite in relazione alle differenze degli alunni presenti nelle classi.
- Ogni insegnante esplicita nella progettazione l'utilizzo di mediatori finalizzati alla partecipazione e all'apprendimento in classe di tutti gli alunni.
- La cultura educativa e didattica della classe valorizza gli aiuti come strumenti del successo formativo per tutti.
- Nella classe vengono utilizzate metodologie attive tendenti a favorire l'interazione fra conoscenze disciplinari e conoscenze degli alunni .
- L'insegnamento viene organizzato in modo da rispondere alle differenti abilità, comprese quelle degli alunni con spiccate abilità e difficoltà.
- Gli insegnanti individuano livelli di complessità concettuale ed operativa in modo da coinvolgere tutti gli alunni/studenti nell'apprendimento



# Esempi. AREA VALUTAZIONE

- ❑ Le valutazioni vengono utilizzate per orientare azioni didattiche e formative che sviluppino l'apprendimento e riducano le difficoltà degli allievi
- ❑ Gli insegnanti delle singole discipline costruiscono le verifiche per tutti gli studenti, compresi gli studenti con disabilità.
- ❑ Gli insegnanti costruiscono prove di verifica a più livelli di complessità in modo da comprendere in esse le differenti abilità.
- ❑ La valutazione viene attuata in relazione ai punti di partenza degli alunni/studenti.
- ❑ Esistono progetti a livello di scuola tendenti ad analizzare i fenomeni di abbandono e ad attivare azioni concrete interne alle classi per superarne le cause
- ❑ I compiti a casa vengono personalizzati (quantità, complessità degli esercizi, utilizzo dei facilitatori, guida allo studio, approfondimenti) in base alle necessità degli alunni.



# SINTESI DELL'AUTOVALUTAZIONE

## Ambiti di funzionamento, Ambiti critici e Ambiti di approfondimento

Ambiti	Sottoambiti	Aspetti consolidati positivamente	Aspetti critici	Aspetti da approfondire con un'ulteriore indagine
<b>1.Sfondo culturale</b>				
<b>2.Clima di classe</b>				
<b>3. La didattica inclusiva</b> 3.1 La progettazione 3.2 I sostegni... 3.3. La Metodologia 3.4 La valutazione				



## La definizione delle priorità, della progettazione e delle azioni inclusive

<b>1.Sfondo culturale</b>				
<b>2.Clima di sezione</b>				
<b>3. La didattica inclusiva</b> 3.1 La progettazione 3.2 I sostegni... 3.3. La Metodologia 3.4 La valutazione				



La sfida attuale di un insegnamento non è solo quella di imparare a fare sempre meglio le stesse cose, ma, soprattutto, a pensarle e a farle diversamente.

- Bateson G. (1976), *Verso un'ecologia della mente*, Milano: Adelphi Editore
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE. Trad. It. Nuovo Index per l'inclusione, Roma:Carocci
- Bruner j. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. London: Harvard University Press, Cambridge (Mass)
- D'Alessio S., Medeghini R. et al (2015), L'approccio dei Disability Studies per lo sviluppo delle pratiche scolastiche inclusive in Italia, in Vianello R., Di Novo S., *Oltre le posizioni ideologiche: risultati della ricerca*. Trento: Centro Studi Erickson
- Marra A. (2013), *Disability Studies e ricerca giuridica: cosa, come e perchè*,. In Medeghini R. et al, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento: EricksoMedeghini, R. (2009) *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*. Brescia: Vannini Editrice.
- Medeghini R. Valtellina E. (2006), *Quale disabilità*. Brescia, Vannini Editrice
- Medeghini R., Messina M (2007) , Come uscire dalla dicotomia autonomia/dipendenza, *Animazione Sociale* 10 pp. 70-80
- Medeghini R. et al. (2009) *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*. Brescia: Vannini Editrice
- Medeghini R. (2011) L'inclusione nella prospettiva ecologica delle relazioni. In Medeghini R., Fornasa W. (a cura di). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: Angeli Editore, pp.95-127
- Medeghini R (2013). Cosa può fare la scuola. In Bianchi M.E, Rossi V., *Così insegno. Un ponte fra la teoria e la pratica*. Firenze: Liber Liberi, pp.32-51
- Medeghini R. et al. (2013, *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Centro Studi Erickson
- Medeghini R. (2015), *La prospettiva dei Disability Studies e dei Disability Studies italy e le loro ricadute sulla scuola e sui servizi per la disabilità adulta*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, vol.14/2, Trento:Erickson, pp.110-118
- Medeghini R. (2015), (a cura di). *Norma e normalità nei Disability Studies. Riflessioni e analisi critica per ripensare la disabilità*. Trento: Erickson
- Morin E. (2002), *Il metodo 5, L'identità umana*, Milano: Raffaello Cortina
- Oliver M. (1996). Education for all? A perspective on an inclusive society, in *Understanding disability, from theory to practice*. Houndmills: Palgrave.
- Vadalà, G. (2009). *Oltre la differenza semantica*. In CQIA, unibg.it
- Vygotskij, L.S. (1934) *Pensiero e linguaggio*. Tr.it. Bari: Laterza 1990.