

Pubblicato il: gennaio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**The implementation of the Pei in an ICF-CY key.
*Effective training itineraries for a laboratory of Pedagogy and Didactics of
inclusion***

**La realizzazione del Pei in chiave ICF-CY.
*Itinerari formativi efficaci per un laboratorio di Pedagogia e Didattica
dell'inclusione***

di

Ilenia Amati

ilenia.amati@uniba.it

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

Abstract:

This contribution is part of the study and research trajectories launched by the European Agency for Development in Special Needs Education, Teacher education for inclusion – International Literature Review (2012) and aims to highlight how the ICF-CY (World Health Organization 2001), based on the bio-psycho-social model (WHO 2007), if used in the context of university teaching, allows for concrete and operational pedagogical-educational refractions in the school context where the student is 'understood' in his overall functioning . The contribution presents an exploratory investigation on

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1_n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15131

representations (Perla 2010; Perla, Agrati 2018) conducted with the students of the fifth year of Primary Education Sciences of the University of Bari, in the academic year 2022/23 within the Laboratory of Didactics and Pedagogy of inclusion concerning the knowledge of the ICF and the construction of the PEI in the ICF-CY key (Chiaro 2013; Ianes, Cramerotti, Scapin, 2019). The survey aims to highlight students' representations of the competence to use the ICF, before and after specific training, highlighting the critical issues in using the tool if not perfectly understood and mastered. The work intends to offer starting points for a first reflection on the initial training models to be designed in the university context in order to make the training itineraries for a Pei in the ICF-CY key clear and sustainable.

Keywords: ICF-CY; Pei; Inclusive teaching; training future teachers

Abstract:

Il presente contributo si inserisce nelle traiettorie di studio e ricerca avviate dall'European Agency for Development in Special Needs Education, Teacher education for inclusion – International Literature Review (2012) e mira ad evidenziare come lo strumento dell'ICF-CY (World Health Organization 2001), basato sul modello bio- psico-sociale (OMS 2007), se utilizzato in contesto di didattica universitaria, permette di avere rifrazioni pedagogico-educative concrete ed operative nel contesto scolastico laddove l'alunno viene 'compreso' nella sua globalità di funzionamento. Il contributo presenta un'indagine esplorativa sulle rappresentazioni (Perla 2010; Perla, Agrati 2018) condotta con gli studenti del V anno di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bari, nell' anno accademico 2022/23 all'interno del Laboratorio di Didattica e Pedagogia dell'inclusione avente per oggetto la conoscenza dell'ICF e la costruzione del PEI in chiave ICF-CY (Chiaro 2013; Ianes, Cramerotti, Scapin, 2019). L'indagine mira a evidenziare le rappresentazioni degli studenti sulla competenza d'uso dell'ICF, prima e dopo la formazione specifica, mettendo in evidenza le criticità d'uso dello strumento se non perfettamente compreso e padroneggiato. Il lavoro intende offrire spunti per una prima riflessione sulle modellistiche formative iniziali da disegnare in contesto universitario al fine rendere chiari e sostenibili gli itinerari formativi per un Pei in chiave ICF-CY.

Parole chiave: ICF-CY; Pei; insegnamento inclusivo; formazione dei future insegnanti

1. Quadro teorico

L'idea di una scuola *per tutti* caratterizza l'attuale riflessione pedagogico-didattica sia internazionale (Booth, Ainscow, 1998; Halvorsen, Nearly 2001; Jorgensen, 1998; Tremblay, 2012; Frisch, Paragot, 2013) che nazionale (Ianes, 2005, 2006, 2009; Medeghini et al, 2009; Brugger-Paggu, Demo, Garber, Ianes, Macchia, 2013; D'Alessio, 2011; Pavone, 2010; Canevaro, 2002, 2007, 2001; Ianes, Canevaro, 2008; Caldin, 2009, 2013; d'Alonzo, 2003, 2008a; erla 2013; Fogarolo, Munaro, 2014). Questa non può prescindere dalla cornice teorica dei Disability Studies, prospettiva di ricerca inter-trans-multi-

disciplinare, originatasi dall'attivismo delle persone disabili nei Paesi anglosassoni e concretizzatasi in Italia, seppure lentamente, con il *Gruppo di Ricerca Inclusione e Disability Studies (GRIDS)* (Bocci, 2019a). La lentezza che sta caratterizzando la diffusione in Italia dei Disability Studies è con molta probabilità attribuibile alla 'prevaricazione' del modello medico-clinico (Vadalà, 2013) riscontrabile, ad esempio a scuola nelle circostanze in cui ci si ostina a fornire risposte compensative e dispensative per *normalizzare* (Medeghini, 2009; Cottini, 2018) coloro i quali rientrano nella "categoria delle differenze" (DSA, BES, ADHD, ecc...) piuttosto che differenziare la didattica (d'Alonzo, 2003; Amati, 2022) e dar vita a processi inclusivi capaci di trasformare effettivamente i contesti (Perla, 2013; Bocci, 2016; 2019b).

L'inserimento della presente ricerca- formazione nella cornice teorica dei Disability Studies si giustifica in ragione del fatto che lo sviluppo di competenze d'uso del Pei su base ICF va inscritta in un paradigma che non può essere solo di tipo 'speciale' (Perla, 2013). La prospettiva inaugurata dai Disability Studies consente a coloro che si preparano a diventare insegnanti l'opportunità di confrontarsi con una prospettiva di studio e di analisi della *disabilità* e dei *processi inclusivi* interagendo con un punto di vista ad alto gradiente di problematizzazione sociale. Si pensi, in proposito, alle barriere architettoniche o a quelle culturali ancora esistenti che sono all'origine della discriminazione delle persone disabili. Più specificatamente, Valtellina (2013) suggerisce che «una persona con disabilità si sente *disabled* solo quando si confronta con la discriminazione»; questo a sottolineare che non è la condizione biologica in cui una persona si trova a generare la disabilità, ma è la società a disabilitare la persona (Bocci, 2019a; Monceri, 2017; Guerini, 2018; Barnes, Oliver, Barton, 2002). L'ottica è quindi quella della presa in carico globale di tutti gli alunni che implica non solo una capacità di individuazione corretta degli alunni con Bisogni Educativi Speciali (d'ora in poi BES), ma innanzitutto, un rinnovamento radicale degli approcci metodologici e degli aspetti fondanti della didattica inclusiva. Tale prospettiva è stata definitivamente sancita dalla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 e del C.M. del 6 marzo 2013, n. 8 recante "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica", che delinea e precisa la strategia inclusiva della scuola italiana al fine di realizzare appieno il diritto all'apprendimento per *tutti* gli alunni e gli studenti in situazione di difficoltà.

Con la classificazione ICF (*International Classification of Functioning*), pubblicata nel 2001 e nella versione per bambini e adolescenti nel 2007 (ICF-CY), l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha introdotto un modello in cui il "funzionamento umano" è spiegato secondo la prospettiva bio-psico-sociale, che ha permesso di rivedere il concetto di disabilità dando valore al contesto che può diventare facilitatore o barriera. Proprio con l'ICF la disabilità viene intesa come una condizione determinata dall'interazione sfavorevole tra i deficit funzionali e/o strutturali della persona e il contesto in cui essa vive; dunque è divenuto improprio definire la condizione di disabilità unicamente sulla base delle caratteristiche individuali delineate dalla diagnosi, perché gli effetti delle menomazioni sulla vita quotidiana possono essere molto diversi a causa dei sostegni o delle barriere presenti in un determinato ambiente (Pasqualotto, Ghirrotto, 2019). Cambia dunque il paradigma nella concettualizzazione della disabilità: con l'ICF assume il suo significato opposto: funzionamento che è stato da essa codificato e comprende, per la valutazione del soggetto, quattro elementi: le strutture

corporee, le funzioni corporee, le attività di vita quotidiana e la partecipazione sociale. La disabilità pertanto riceve una nuova concettualizzazione intesa come il risultato di una complessa relazione tra le condizioni di salute (bio), fattori personali (psico) e fattori ambientali (sociali). Nasce il modello bio-psico-sociale che ha carattere universale, interattivo e multidimensionale. L' Organizzazione Mondiale della Sanità infatti, attraverso l'ICF, propone un modello di disabilità universale, applicabile a qualsiasi persona, normodotata o diversamente abile. Universale in quanto la classificazione riguarda tutte le persone, non solo quelle con disabilità; non adotta un approccio etichettante entro cui operare. L'approccio integrato si esprime attraverso l'analisi dettagliata di tutte le dimensioni esistenziali del soggetto, poste sullo stesso piano perché le variabili contestuali possono operare come facilitatori o barriere nel processo che porta una persona a sentirsi parte di un contesto di vita; multidimensionale, poiché ognuno potrebbe trovarsi in un contesto ambientale precario che potrebbe causare disabilità (Ferraresi, 2022).

Attraverso l'ICF è possibile, pertanto descrivere il funzionamento di un individuo in modo più esaustivo, comprendendo gli aspetti positivi di una persona, ovvero ciò che è in grado di fare, la disabilità, gli aspetti negativi e di limitazione del funzionamento, la presenza o l'assenza di menomazioni riguardanti funzioni e/o strutture corporee e fattori contestuali.

Nell'ICF, come indicato nella figura 1, ogni componente viene approfondita facendo riferimento a codici alfanumerici a “grappolo” che distinguono i diversi capitoli (primo livello di codifica) e, all'interno di essi, i singoli item (secondo livello di codifica). Questo modello è strutturato in maniera gerarchica in cui le componenti costituiscono le parti principali (primo livello di codifica) che a loro volta si suddividono in ulteriori livelli. Si tratta di un sistema apparentemente complesso che diventa intuitivo dopo una prima familiarizzazione; per il suo utilizzo non è necessario memorizzare i diversi codici ma saper distinguere le componenti principali della classificazione. La lettera *d* identifica la componente attività e partecipazione, la lettera *e* codifica i fattori ambientali, per completezza occorre poi sapere che la lettera *s* indica le strutture del corpo mentre la lettera *b* è utilizzata per le funzioni del corpo. A questo si aggiungono i qualificatori: attraverso di essi si indica “la gravità” di una menomazione nel corpo e il funzionamento nelle attività quotidiane e nella partecipazione sociale.

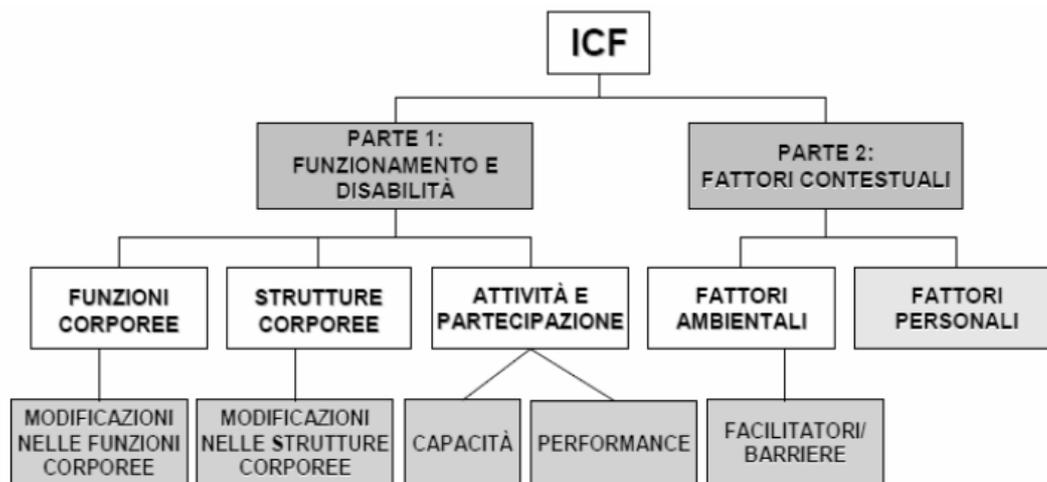


Figura 1 Il modello ICF

Il punto di partenza diviene dunque la costruzione di un'alleanza, di una rete tra operatori e famiglia, basata sulla condivisione del progetto e degli interventi da mettere in atto: per quanto non sia possibile intervenire direttamente sulla patologia/menomazione che determina la disabilità, le principali figure significative sono chiamate alla progettazione di un lavoro sulle dimensioni di svantaggio personale comunicativo che è correlato a esso, con l'obiettivo di rimuovere le barriere fisiche, psicologiche e sociali che si intersecano tra il bambino e le fasi di strutturazione della sua identità. L'ICF diviene quindi un utile strumento per collaborare con gli operatori per la costruzione della diagnosi funzionale (DF), il profilo dinamico funzionale (PDF) e infine del Piano Educativo individualizzato (PEI) (Vio, Toso, Spagnoletti, 2015).

Il presente studio mira ad esplorare le rappresentazioni degli studenti, futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria sull'oggetto dell'indagine prima e dopo la formazione specifica sull'utilizzo dell'ICF e sulla redazione del Pei in chiave ICF, mettendo in evidenza le criticità dello strumento se non perfettamente compreso e padroneggiato. Il laboratorio pertanto diviene un dispositivo che forma uno sguardo complesso dello studente, futuro insegnante, sul contesto da allestire per includere e non solo per far "funzionare" meglio l'alunno.

Il Piano Educativo Individualizzato è così lo strumento per la realizzazione di tre tipi di progetti: didattico-educativi, riabilitativi, di socializzazione.

Esso è il documento nel quale viene descritto il progetto globale predisposto per l'alunno in situazione di disabilità in un determinato periodo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione.

L'insegnante giunge ad elaborare il PEI, partendo dal Profilo Dinamico Funzionale (PDF), che è un documento redatto sulla base della diagnosi funzionale prodotta, delle informazioni raccolte dall'ASL, dalla famiglia e dalle osservazioni del personale docente. Il PDF è redatto dopo un primo periodo di inserimento, circa nei primi tre mesi; esso indica le caratteristiche fisiche, psichiche, sociali ed affettive dell'alunno e mette in rilievo le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di

handicap, le possibilità di recupero e le capacità possedute che devono essere progressivamente rafforzate (Gemma, 2014).

È possibile dire quindi che la realizzazione del PEI, parte dall'osservazione sistematica, che è indispensabile per avere un quadro il più possibile preciso dei disturbi.

I piani educativi didattici sono nati infatti, per rispondere alle diverse necessità degli studenti, in quanto non è possibile utilizzare la strategia *one-size-fits-all* ossia un unico modello metodologico didattico per tutti.

Tuttavia, anche se didatticamente si è sempre stati consapevoli di questo, ci è voluto molto tempo per superare i limiti legislativi e sociali per arrivare a rendere obbligatori e necessari i piani individualizzati. Il cambiamento, infatti non è stato quello di aiutare gli studenti a superare tali barriere, bensì nel fornire a scuole, dirigenti, educatori, i mezzi per ridurre o eliminare tali barriere.

Man mano dunque, ci si è allontanati dalla visione strettamente medica nel definire la disabilità per arrivare ad utilizzare un approccio pedagogico validato dalla ricerca scientifica e che in particolare include l'implementazione di strategie inclusive come l'Universal Design for Learning (UDL).

Il PEI, per essere redatto, richiede l'acquisizione di una certificazione da parte della scuola, certificazione redatta in base alla Legge 104/1992; soltanto dopo averla acquisita inizia la procedura per redigere un piano didattico specifico per lo studente con disabilità.

Il Piano Educativo Individualizzato è lo strumento approvato dal consiglio di classe con il benestare anche dei servizi socio-sanitari e della famiglia. In linea generale esso contiene gli obiettivi didattici, educativi, di socializzazione; i metodi; i materiali didattici e i criteri di valutazione. In più, nel PEI devono essere indicati gli interventi e le attività programmate dai docenti insieme ai servizi socio-sanitari e alla famiglia.

2. Descrizione dell'indagine

Il contributo presenta un'indagine esplorativa sulle rappresentazioni (Perla 2010; Perla, Agrati 2018) condotta con gli studenti del V anno di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bari, anno accademico 2022-23, all'interno dell'insegnamento e del laboratorio di Didattica e Pedagogia dell'inclusione avente per oggetto la conoscenza e la padronanza dell'ICF e la costruzione del PEI in chiave ICF-CY (Chiaro 2013; Ianes, Cramerotti, Scapin 2019). Gli studenti partecipanti sono stati 243. La finalità principale è stata sperimentare itinerari di sviluppo professionale per la costruzione di *skills* e strumenti che potessero condurre al miglioramento della capacità di osservazione e di intervento degli studenti, futuri insegnanti, coinvolti (Maubant, Martineau, 2011; Perla, 2014).

Il protocollo di indagine si è fondato su cinque azioni, su una pre-azione e su una post azione. La pre e la post azione ha previsto la somministrazione di due questionari. Le azioni della ricerca sono state le seguenti: la conoscenza della normativa, la conoscenza della documentazione inclusiva (PEI) su base ICF, la redazione del Pei in chiave ICF, il monitoraggio e la valutazione (figura 2). Tutto il percorso è stato sottoposto ad azioni di monitoraggio-valutazione tese a verificare l'efficacia dell'azione sulla base degli esiti emergenti dalla ricerca. Gli strumenti di monitoraggio utilizzati sono stati: questionari pre e post, schede di osservazione e di rilevazione di punti di forza e punti di debolezza e i PEI prodotti.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1_n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15131



Figura 2 Le azioni della ricerca

Nella fase 0 della ricerca le studentesse e gli studenti sono stati sottoposti ad un questionario utile ad esplorare le rappresentazioni sull'oggetto: la conoscenza circa la redazione del Pei in chiave Icf. Sulla base delle risposte sono state calibrate le fasi successive della ricerca- formazione. Il questionario si compone di 30 domande a risposta chiusa ed aperta.

La prima fase ha previsto l'approfondimento della normativa per l'inclusione, nello specifico il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107 ed il Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96, Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»; Il Decreto Interministeriale 182 del 29 dicembre 2020, inizialmente annullato nel 2021 e poi ripristinato con la Sentenza n° 3196/22, aggiorna quanto definito dal D.L. 66/2017, in merito alle modalità di redazione del PEI e Nota Ministeriale 40 del 13/01/2021. Le studentesse e gli studenti divisi in gruppi hanno analizzato nel dettaglio la normativa evidenziando le parti relative al Pei.

Nella seconda fase alle studentesse e agli studenti è stato presentato il Nuovo Pei. Sono state analizzate nel dettaglio tutti i quadri (1. informativo; 2. Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento, 3. Raccordo con il Progetto Individuale di cui all'art. 14 della Legge 328/2000; 4. Osservazioni sul/sulla bambino/a per progettare gli interventi di sostegno didattico Punti di forza sui quali costruire gli interventi educativi e didattici; 5. Interventi per il/la bambino/a: obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità A. Dimensione: relazione / interazione / socializzazione, b. dimensione: comunicazione / linguaggio, c. dimensione: autonomia/orientamento, d. dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento; 6. osservazioni sul contesto: barriere e facilitatori; 7. Interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo; 8. Interventi sul percorso curricolare; 9. Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse; 10. Verifica finale/Proposte per le risorse professionali e i servizi di supporto necessari; 11. PEI Provvisorio per l'a. s. successivo).

La terza fase dell'indagine si è composta di tre micro fasi: la prima ha previsto la presentazione dell'ICF e la spiegazione delle due parti caratterizzanti; la seconda ha previsto l'etichettatura del fascicolo ICF per permettere agli studenti di muoversi agevolmente con lo strumento, la terza fase ha previsto la presentazione di un caso e la redazione del Pei in chiave ICF.

La quarta fase ha visto il monitoraggio circa il lavoro dei gruppi e la quinta fase ha visto la valutazione e la discussione dei Pei redatti dai gruppi in chiave ICF.

A conclusione agli studenti è stato presentato un questionario di restituzione al quale sono arrivate 243 risposte.

3. Risultanze

Dai risultati dei questionari pre e post azione formativa emerge che il 49,8% dei rispondenti ha un'età compresa fra i 23 e 24 anni; l'81,7% degli studenti ha frequentato le lezioni di pedagogia e didattica dell'inclusione mentre il 18,3% ha partecipato esclusivamente alla parte laboratoriale. L'88,8% degli studenti ha già avuto modo di sentire parlare dell'ICF anche se solo il 2% ha avuto modo di osservarlo nella scuola dove ha svolto il tirocinio. Il 93% pensa di trovarlo utile ma molto complesso nell'utilizzo e il 99% dichiara di avere bisogno di una formazione specifica. Infatti, l'89,4% dichiara che le conoscenze pre laboratorio non siano sufficienti per poter utilizzare questo strumento anche se il 99,6% dichiara che questo sia uno strumento utile da introdurre nella progettazione scolastica.

Agli studenti è stato chiesto:

Quali difficoltà pensi di incontrare nella comprensione di questo strumento?

Cambiamento culturale richiesto dal paradigma dell'inclusione	9,5%
Modus pensandi e operandi dell'insegnante non specializzato	33,6%
Linguaggio utilizzato nello strumento	35,3%
Sistema operativo richiesto dallo strumento	21,6%

il 35,3% dei rispondenti ha dichiarato che la difficoltà maggiore sia il linguaggio utilizzato nello strumento ed il 33,6% ha dichiarato che la difficoltà maggiore possa essere il modus pensandi ed operandi dell'insegnante non specializzato; il 21,6% ha dichiarato che la difficoltà maggiore possa essere il sistema operativo richiesto dallo strumento.

A seguire è stato chiesto:

Quali difficoltà pensi di incontrare nell'uso di questo strumento?

Confondere capacità e performance	14,5%
Confondere funzioni corporee con strutture corporee	7,9%
Individuare facilitatori e barriere	10,8%
Individuare la situazione globale di un alunno, il suo "funzionamento"	66,8%

Il 66,8% degli studenti ha risposto che per poter utilizzare lo strumento la difficoltà potrebbe essere quella di individuare la situazione globale di un alunno ed il suo funzionamento.

Agli studenti è stato poi chiesto di elencare le componenti dell'ICF di cui si era a conoscenza. Solo il 12% dei rispondenti ne ha elencate almeno una. Anche per le funzioni solo il 9% ne elenca almeno due. È stato poi chiesto di cosa si occupa nello specifico l'insegnante nella compilazione del Pei in base ICF: il 68,9% dei rispondenti ha risposto correttamente con "attività e partecipazione", il 25,7% ha risposto funzioni e strutture, il 10,4% fattori ambientali e il 13,3% fattori personali.

Infine agli studenti è stato chiesto quali aspettative avessero da questo laboratorio lasciando la risposta aperta: il 76% ha risposto di acquisire competenze adeguate per poter leggere una diagnosi nel modo giusto così da redigere un Pei in modo adeguato, 24% di imparare a utilizzare con competenza l'ICF.

Dal questionario di restituzione è stato chiesto agli studenti:

Come ti è sembrata la redazione del Pei in chiave ICF-CY?

Da 1 a 5 dove 1 era molto difficile e 5 per niente difficile

1	12,8%
2	28%
3	45,3%
4	13,2%
5	0,8%

Gli studenti su una scala da 1 a 5 (dove 1 era molto difficile (12,8%) e 5 per niente difficile 0,8%) per il 45,3% degli studenti ha dichiarato che la redazione è stata mediamente difficile. Il 92,6% ha trovato utile la parte teorica affrontata prima della stesura, il 91,4% ha trovato utile la parte relativa all'"*etichettatura*" del fascicolo, il 98,4% ha trovato utile la lettura e la comprensione della diagnosi prima della stesura del Pei ed il 96,3% ha trovato utile la parte descrittiva del caso dopo la stesura del Pei.

Agli studenti è stato poi chiesto se le conoscenze pregresse fossero adeguate rispetto al tipo di lavoro che ha dovuto affrontare e il 78,8% ha risposto di no, il 79,8% ha dichiarato che le lezioni frequentate prima del laboratorio ed i loro contenuti sono tornati utili per la redazione del documento.

Come nel questionario pre, anche in questo post è stato chiesto:

Quali difficoltà hai incontrato nella comprensione di questo strumento?

Cambiamento culturale richiesto dal paradigma dell'inclusione	3,4%
Modus pensandi e operandi dell'insegnante non specializzato	22,2%
Linguaggio utilizzato nello strumento	36,6%
Sistema operativo richiesto dallo strumento	26,3%
Nessuna difficoltà	11,5%

il 36,6% ha risposto il linguaggio utilizzato nello strumento (in linea con il questionario pre). Anche per la domanda successiva si resta in linea con il questionario pre.

Quali difficoltà hai incontrato nell'uso di questo strumento?

Confondere capacità e performance	5,2%
Confondere funzioni corporee con strutture corporee	5,1%
Individuare facilitatori e barriere	16%
Individuare la situazione globale di un alunno, il suo "funzionamento"	59,7%
Nessuna difficoltà	14%

Anche in questo caso il 59,7% ha risposto individuare la situazione globale di un alunno, il suo funzionamento.

È stato chiesto anche:

Quanto la tua esperienza di tirocinio è stata utile nel padroneggiare questo nuovo strumento?

In una scala da 1 (per niente) a 5 (moltissimo)

1	47,3%
2	21%
3	21,4%
4	7%
5	3,3%

in una scala da 1 (per niente) a 5 (moltissimo) il 47,3% degli studenti ha risposto "per niente".

Pensi di aver acquisito più competenze rispetto a prima?

Si	95,9%
No	4,1%

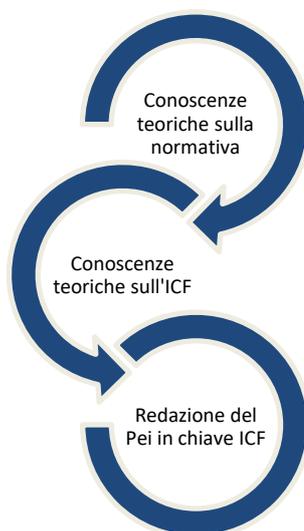
il 95,9% dei rispondenti ha dichiarato di aver acquisito più competenze rispetto a prima. Anche in questo caso agli studenti è stato chiesto di elencare le componenti dell'ICF di cui si era a conoscenza e a differenza del questionario pre (dove solo il 12% dei rispondenti ne ha elencate almeno una), nel questionario di restituzione il 76% ha elencato almeno tre parti. Anche per le funzioni (nel questionario pre solo il 9% ne elenca almeno due) l'86% ne ha elencate almeno due. Inoltre, è stato nuovamente chiesto di cosa si occupa nello specifico l'insegnante nella compilazione del Pei in base ICF ed il 90,5% ha risposto correttamente (incrementando il valore del 68,9% dei rispondenti al questionario pre). Infine, agli studenti è stato chiesto se le aspettative fossero state soddisfatte ed il 100% dei rispondenti ha risposto di sì.

Dalle schede di osservazione compilate è emerso che i gruppi che hanno padroneggiato meglio il fascicolo dell'ICF sono stati quelli che avevano etichettato il volume (16 gruppi su 19). I tre gruppi che hanno scelto di non etichettare erano composti da studenti già impiegati nella scuola e con un'età compresa fra i 39 e 45 anni, a differenza degli altri 16 gruppi che avevano fatto esperienza didattica solo attraverso il tirocinio. Dalle schede di rilevazione dei punti di forza e di debolezza ritroviamo:

PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
Etichettamento dell'ICF	Conoscenza indiretta del caso su cui redigere il PEI
Spiegazione dei quadri che compongono il PEI	Scarsa conoscenza delle disabilità certificate
Esplicitazione e spiegazione dei codici ICF	Scarso allenamento nel redigere il PEI
Revisione dei PEI	

4. Conclusione

In conclusione, alla fine della ricerca- formazione, è possibile dire che gli obiettivi generali fissati in fase di progettazione dell'intervento siano stati conseguiti. Vengono riassunti nello schema di seguito:



Al termine delle attività è stato così possibile delineare il dispositivo PICI (PEI in chiave ICF) della ricerca (figura 7). Esso costituisce la struttura latente dell'intera progettazione della ricerca-formazione e rende 'visibili' tutte le variabili costitutive l'ambiente di apprendimento, i vari passaggi e le tappe finalizzate al raggiungimento dei traguardi.

Importante è stato considerare partner e co-costruttori delle tappe della ricerca anche gli studenti, futuri insegnanti: tutti sono stati coinvolti nelle fasi di elaborazione iniziale, di progettazione, di implementazione e di validazione.

Il dispositivo progettuale PICI è flessibile e per questo replicabile sia in ambito formativo che professionalizzante e va considerato come uno schema generale orientativo. L'apparato è corredato di tutti i contenuti e gli strumenti per renderlo replicabile.

Passando ad illustrarne tutti gli elementi (figura 7), esso si articola in tre fasi:

1. Progettazione delle azioni. In questa fase i ricercatori hanno:
 - analizzato i bisogni
 - definito gli obiettivi
 - definito le fasi operative della ricerca

Si è partiti dalla somministrazione di un questionario esplorativo dal quale sono state pianificate cinque macro azioni. Ognuna di queste azioni ha previsto al proprio interno delle micro azioni (figura 4). Alla fine, agli studenti, è stato somministrato un questionario di restituzione.

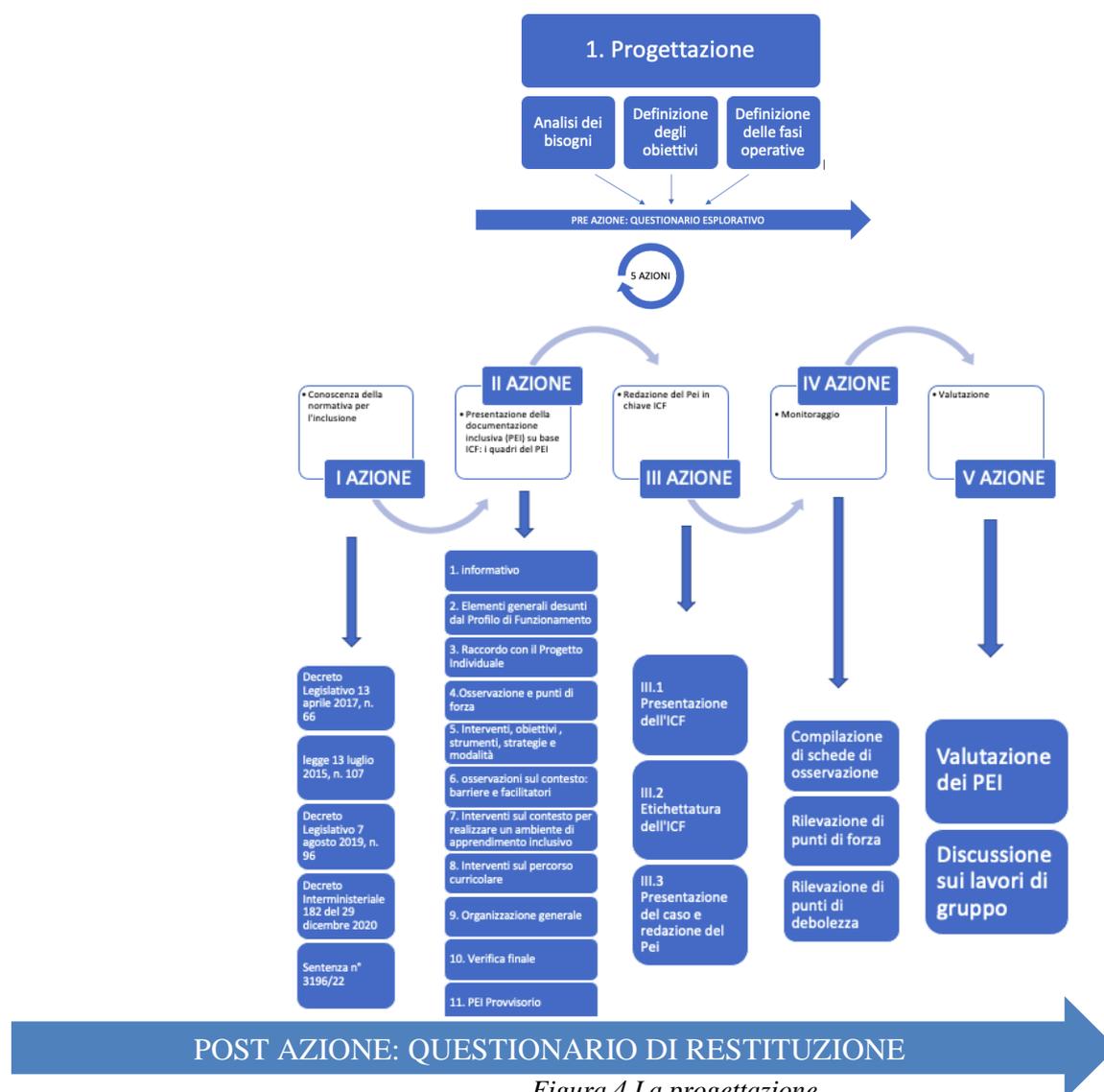


Figura 4 La progettazione

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1_n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15131

2. Strumenti documentativi (figura 5). I ricercatori hanno utilizzato i seguenti strumenti:

- questionari e schede di osservazione
- schede di rilevazione punti di forza
- schede di rilevazione punti di debolezza



Figura 5 Strumenti documentativi

3. Restituzione (figura 6). In questa parte finale le micro azioni previste sono state le seguenti:

- Monitoraggio
- Analisi dei dati
- Analisi delle schede
- Condivisione dei lavori di gruppo e dei risultati

I ricercatori, attraverso l'analisi dei dati e dei materiali che è stata quantitativa e qualitativa hanno condiviso con gli studenti i risultati ottenuti.



Figura 6 Restituzione

La ricerca-formazione ha così consentito il raggiungimento di alcune importanti risultanze: la conoscenza della normativa per l'inclusione; la conoscenza dell'ICF e del Nuovo Pei in chiave ICF, la redazione del documento e la conoscenza dello strumento e il superamento della resistenza sul piano operativo da parte degli studenti.

La sperimentazione suggerisce dunque l'opportunità di creare itinerari formativi per affinare conoscenze e competenze in quanto la ricerca ha dimostrato nella fase pre formazione una scarsa conoscenza dello strumento. Questa ha creato dei pregiudizi e dei preconcetti negli studenti circa il saper essere in grado o meno di poter utilizzare lo strumento.

In questa direzione, assumere come prospettiva di analisi la documentazione didattica utilizzata dai futuri docenti per attivare processi inclusivi rappresenta uno scenario inedito per cominciare ad analizzare tale criticità. Una scuola implicata nella realizzazione di una didattica inclusiva infatti, è orientata a costruire le condizioni didattiche di realizzazione dell'inclusione sociale anche, e soprattutto, a partire da un ripensamento delle competenze degli insegnanti in un'ottica inclusiva (d'Alonzo, 2008b, d'Alonzo, Caldin, 2012; Canevaro, 2007; Perla, 2013). Dunque, per intraprendere la via dell'inclusione nei contesti scolastici avremo bisogno di insegnanti "speciali", con competenze più efficaci, in particolar modo la competenza documentativa, con l'intento di promuovere nella formazione iniziale ed in servizio itinerari di formazione miranti ad acquisire le metodologie della scrittura professionale e documentativa (Perla, 2017, 2012a, 2012b). Le scritture documentali, dunque, come quella del nuovo PEI, diventano strumenti che sollecitano la memoria e la riflessione e al contempo rendendo visibili le modalità e i percorsi dell'azione didattica; tali scritture promuovono il processo di esplicitazione-verbalizzazione delle azioni professionali che richiede lo sforzo di portare alla luce la complessa dinamica delle scelte, degli atti, delle azioni e delle condotte connesse alla pratica di insegnamento, cercando di coglierne le logiche interne, i significati attribuiti dagli attori soprattutto quelli considerati essenziali per "dire" l'azione didattica per come si svolge di "fatto" nella realtà. In questa ottica, nella costruzione del PEI su base ICF diventa essenziale individuare le variabili che possono modificare, migliorare o peggiorare il funzionamento di un

alunno con disabilità, rendendole piene di significato e facendole allontanare da una mera scrittura burocratica. I dati di questa indagine potrebbero farci sostenere che la progettazione e la conduzione di formazioni specifiche, più efficaci e personalizzate rispetto ai bisogni e alle aspettative formative dei partecipanti, rendono l'intervento funzionale al raggiungimento degli obiettivi.

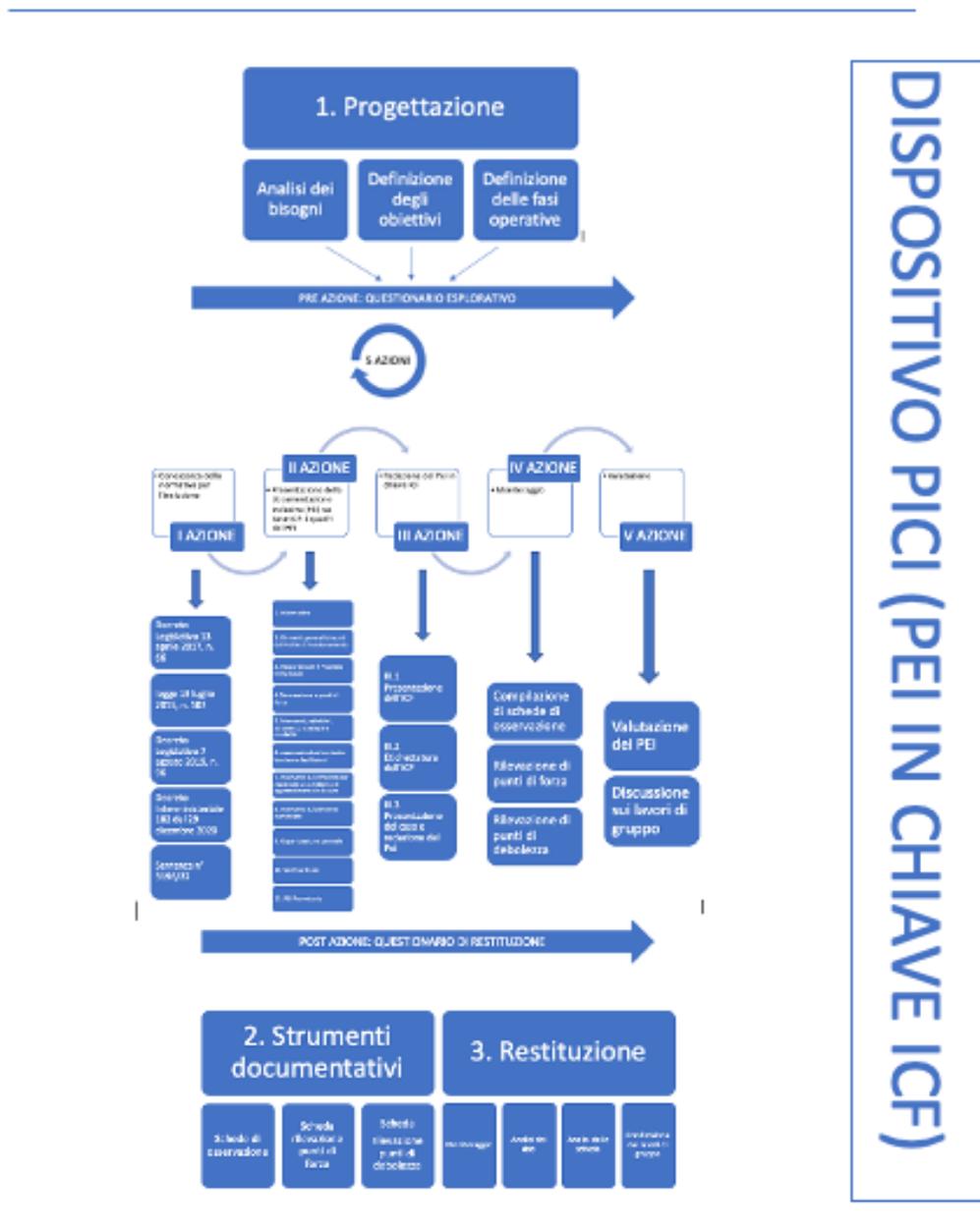


Figura 7 Il dispositivo PICI

Riferimenti bibliografici:

- Amati, I. (2022). Personalizzare l'intervento didattico per gli alunni con DSA. In Guerini, I. (a cura di) (2022). *Scuola e inclusione. Riflessioni teoriche ed esperienze di didattica*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Barnes, C., Oliver, M., Barton, L. (2002). *Disability Studies Today*. Cambridge: Cambridge.
- Bocci, F. (2016). Didattica inclusiva. Questioni e suggestioni. In F. Bocci et al., a cura di, *Rizodidattica. Teorie dell'apprendimento e modelli inclusivi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bocci, F. (2019a). Disability Studies. In L. d'Alonzo, a cura di, *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholé, 176-185.
- Bocci, F. (2019b). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In Isidori, M.V., a cura di, *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli, 120-129.
- Booth, I., Ainscow, M. (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Brugger-Paggu, E., Demo, H., Garber, F., Ianes, D., Macchia, V. (2013). *L'Index per l'Inclusione nella pratica. Index für Inklusion in der Praxis*. Milano: FrancoAngeli.
- Caldin, R. (2009). La prospettiva inclusiva nella/della scuola. Percorsi di ricerca e nuove questioni, in *Studium Educationis*, 3, 2009, pp. 85-99.
- Caldin, R. (2013). Current pedagogic issues in inclusive education for the disabled, *Pedagogia oggi*, 1, 2013, pp. 11-25.
- Canevaro, A. (2001). "Pedagogia speciale", numero monografico di *Studium Educationis*.
- Canevaro, A. (2002). *Insegnanti specializzati per il sostegno. L'integrazione scolastica e sociale*, 1 (2), pp. 121-126.
- Canevaro, A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson
- Chiaro, M., (2013). L'ICF-CY per la progettazione inclusiva per gli alunni con DSA, in *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, vol.13, n.3, pp.80-89.
- Cottini, L. (2018), *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- D.Lgs. n. 66/2017
- D'Alessio, S. (2011). Decostruire l'integrazione scolastica e costruire l'inclusione in Italia, in R. Medeghini, W. Fornasa, *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- d'Alonzo, L. (2003). *Pedagogia speciale*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2008a). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2008b). *Gestire le integrazioni a scuola*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L., Caldin, R. (a cura di) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*. Napoli: Liguori.
- Decreto Interministeriale 182 del 29 dicembre 2020.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66, Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c).
- Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012

- European Agency for Development in Special Needs Education (2012), *La formazione docente per l'inclusione. Profilo dei docenti inclusivi*, www.european-agency.org/sites.pdf
- Ferraresi, F. (2022). *Un nuovo strumento per analizzare i molteplici aspetti della disabilità: la classificazione ICF*, http://www.educare.it/handicap/la_classificazione_icf.htm consultato il 24.12.2022
- Fogarolo, F., Munaro, C. (2014). *Fare inclusione. Strumenti didattici autocostruiti per attività educative e di sostegno*. Trento: Erickson.
- Frisch, M., Paragot, J.M. (2013). *Pratiques inclusives et savoirs scolaires*. Secondo Convegno internazionale Ideki Dactiques et Metiers de l'Humain Nouveaux Espaces et Dispositifs en questione, Nouveaux Horizons en Formation et Recherche, 18 -19 Ottobre 2013 Università di Lorraine.
- Gemma, C. (2014). *Abitare le differenze. Premessa all'impegno didattico*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Guerini, I. (2018). Soggetti disagiati o soggettività disabilitate? Processi di marcature delle identità e possibilità di esistenza autodeterminata. In Biasi, V. & Fiorucci, M. (a cura di). *Forme contemporanee del disagio*. Roma: RomaTrE-Press, 113-124.
- Halvorsen, A., Neary, T. (2001). *Building inclusive schools*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ianes, D. (2005). *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2009). Qualche spunto di riflessione su integrazione, inclusione, disabilità, e Bisogni Educativi Speciali, in *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 8, 5, 2009, pp. 440- 458.
- Ianes, D., Canevaro, A. (2008). *Facciamo il punto su... L'integrazione scolastica*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Cramerotti, S., Scapin, C. (2019). *Profilo di funzionamento su base ICF-CY e Piano educativo individualizzato*. Trento: Erickson.
- Jorgensen, C. (1998). *Restructuring high schools for all students*. Baltimora: Paul H. Brookes.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 ed il Decreto Legislativo 7 agosto 2019, n. 96, Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017.
- Legge n. 66, recante «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c)
- Maubant, P. et Martineau, S. (2011). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*, Les Presses de l'Université d'Ottawa: Ottawa.
- Medeghini, R. (2009). *L'inclusione scolastica. Processi e strumenti di autoanalisi per la qualità inclusiva*. Brescia: Vannini.
- Monceri, F. (2017). *Etica e disabilità*. Brescia: Morcelliana.
- Nota Ministeriale 40 del 13/01/2021.
- OMS- Organizzazione Mondiale della Sanità, (2007), *ICF-CY. Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Pasqualotto, L., Ghirotto L., (2019). *L'implementazione dell'ICF nella scuola con il D.Lgs. n. 66/2017: una ricerca tra gli insegnanti*, in Vol. 18, n. 2, maggio (pp. 184-198).
- Pavone, M. (2010). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.

- Perla, L. (2012a). *La scrittura professionale. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla, L. (2012b). *Scrittura e tirocinio. Una ricerca sulla documentazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione, prove di formalizzazione*, Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l
- Perla, L. (2014). *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel biennio*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Perla, L. (2017). *L'eccellenza nell'insegnamento* (pp. 330-348) In Mariani, A.M. (Ed.). *L'agire scolastico. Pedagogia della scuola per insegnanti e futuri docenti*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L., Agrati, L., (2018). *L'agentività dell'insegnante inclusivo. Uno studio esplorativo sul Coordinatore per l'inclusione*. pp. 239-258. In Sibilio M., Aiello P. (Eds.). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Napoli: EdiSES.
- Sentenza n° 3196/22
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Paris: De Boeck.
- Vadalà, G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini et al. (a cura di), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson, 125-148.
- Valtellina, E. (2013). Storie dei Disability Studies. In R. Medeghini et al. (a cura di), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson, 23-51.
- Vio, C., Toso, C., Spagnoletti, M. C. (2015). *L'intervento psicoeducativo nei disturbi dello sviluppo*, Roma: Carocci Editore.
- World Health Organization, (2001). *International classification of functioning, disability and health*. Geneva, Switzerland: WHO.