



ISSN: 2038-3282

Publicato il: ottobre 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

Inclusive assessment for students with Special Educational Needs: critical issues and strengths

La valutazione inclusiva per allievi con Bisogni Educativi Speciali: criticità e punti di forza

di

Daniele Fedeli

daniele.fedeli@uniud.it

Eugenia Di Barbora

eugenia.dibarbora@uniud.it

Università degli Studi di Udine

Abstract:

The theme of assessment refers to a complex and multidimensional construct, in which epistemological assumptions, methodologies, tools and relational contexts converge. The present contribution intends to decline this reflection within the horizon of inclusive processes aimed at students with Special Educational Needs, with the aim not of circumscribing a chosen field, but rather of offering a transversal reading perspective in this area. The first part of the paper presents an analysis of those dimensions along which an assessment process could take place in the presence of special educational needs, such as in the case of pupils with ADHD, DSA or other cognitive disability conditions. The second part of the contribution, based on an empirical investigation into the presence of barriers and facilitators in a sample of schools in the first cycle of education, illustrates and argues the critical issues and strengths at class and institute level.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15423

Keywords: assessment, special educational needs, empirical investigation

Abstract:

Il tema della valutazione rimanda ad un costrutto complesso e multidimensionale, nel quale convergono assunti epistemologici, metodologie, strumenti e contesti relazionali. Il presente contributo intende declinare la riflessione nell'orizzonte dei processi inclusivi rivolti a studenti con Bisogni Educativi Speciali, con l'obiettivo non di circoscrivere un ambito di elezione, quanto piuttosto di offrire una prospettiva di lettura trasversale in tale ambito. La prima parte del lavoro presenta un'analisi di quelle dimensioni lungo le quali potrebbe svolgersi un processo valutativo in presenza di bisogni educativi speciali, come ad esempio nel caso di allievi con ADHD, DSA o altre condizioni di disabilità cognitiva. La seconda parte del contributo, appoggiandosi a un'indagine empirica sulla presenza di barriere e facilitatori in un campione di scuole del primo ciclo di istruzione, illustra ed argomenta le criticità ed i punti di forza a livello di classe ed a livello di istituto e di sistema.

Parole chiave: valutazione, bisogni educativi speciali, indagine empirica

1. Valutazione del, per e come apprendimento

In questi ultimi anni, a seguito soprattutto dell'emanazione dell'Ordinanza Ministeriale n.172/2020 sulla reintroduzione dei giudizi descrittivi alla scuola primaria, il tema della valutazione è tornato al centro del dibattito non solo in campo pedagogico ma più ampiamente nell'opinione pubblica, con interventi più o meno pertinenti di scrittori, giornalisti, filosofi e altre figure impegnate di volta in volta a difendere la superiorità di un approccio valutativo rispetto all'altro. Se talvolta, o forse anche troppo spesso, questo dibattito si è incentrato e inaridito nella semplice contrapposizione 'voto sì – voto no', in altri casi ha consentito il recupero e l'approfondimento di una serie di questioni, di pratiche e di strumenti collegati al momento valutativo, come ad esempio l'importanza della coerenza tra obiettivi di apprendimento, progettazione didattica e impianto valutativo, oppure il tema fondamentale del feedback fornito dall'insegnante all'allievo, o ancora gli approcci autovalutativi come occasione di crescita individuale in termini di autoconsapevolezza, pensiero metacognitivo e autoregolazione¹.

In particolare, questo dibattito ha consentito di riportare l'attenzione non solamente sugli apparati strumentali utili e funzionali ad una valutazione valida ed affidabile, nel senso strettamente metodologico (Lucisano e Salerni, 2002; Benvenuto, 2015), ma anche sulle finalità ultime del processo valutativo, inteso come fondamentale strumento educativo più che misurativo (Corsini, 2023). A questo proposito, diventa centrale la distinzione tra una valutazione *dell'*apprendimento, in senso strettamente certificativo e misurativo, una valutazione *per* l'apprendimento, con un'enfasi quindi sulla valenza educativa del percorso, ed infine una valutazione *come* apprendimento, nella quale invece viene stressato l'aspetto metacognitivo e autoregolativo (Benvenuto, 2021; Taras, 2002; Schuwirth & Van der Vleuten, 2011). In tal modo, allora, il dibattito ha favorito una riflessione a più livelli non solamente sul momento valutativo in sé, ma sulla più ampia progettazione e realizzazione

¹ Per una recente rassegna di queste tematiche, in collegamento anche con la reintroduzione dei giudizi descrittivi alla scuola primaria, si può consultare Nigris E. e Agrusti G. (2021, a cura di). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano: Pearson.

didattica in classe, laddove si tratta di due facce della stessa medaglia, che devono risultare pienamente integrate; allo stesso modo l'analisi delle pratiche valutative deve svolgersi su piani differenti, dal micro (ossia il contesto del compito svolto in classe) a quello meso e macro (le condizioni d'istituto e quelle normative e culturali del sistema scuola allargato), come evidenziato da diversi studiosi (Girelli,2022; Castoldi, 2022).

2. Valutare allievi con Bisogni Educativi Speciali

Cosa accade nel momento in cui il processo valutativo deve riguardare un allievo con Bisogni Educativi Speciali, che può riguardare una condizione certificata in base alla L.104/92 o alla L.170/2010, ma anche altre situazioni riconoscibili in base alla Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012? Come sostiene tra gli altri Benvenuto (2021), la valutazione deve rappresentare un tassello nella costruzione di una progettazione didattica inclusiva, in grado cioè di intercettare, riconosce e valorizzare punti di fragilità ma soprattutto di forza e potenzialità di sviluppo e di apprendimento in allievo con differenti profili di funzionamento, più o meno compromessi a livello quantitativo o qualitativo (Martinelli, 2015).

Chiaramente, la questione non può essere affrontata e risolta solamente sul piano degli adattamenti 'speciali' ed ancor meno su quello della mera elencazione di ausili, strumenti compensativi e misure dispensative, ma deve ampliarsi ai numerosi linguaggi espressivi degli allievi con bisogni educativi speciali, rendendo l'intero percorso didattico, dalla progettazione iniziale alla valutazione conclusiva, realmente inclusivo e non speciale (per una disamina degli aspetti concettuali legati al passaggio da una pedagogia e didattica speciale ad una inclusiva, si può far riferimento ai lavori di Galanti e Pavone, 2020; Zappaterra, 2022; Bocci, 2021). Questo ripensamento dell'impianto valutativo sulla base delle esigenze formative di allievi con Bisogni Educativi Speciali può avvenire lungo una duplice direttrice: da un lato, quella relativa alle specifiche competenze da considerare in base al profilo di funzionalità proprio dei vari disturbi del neurosviluppo (ADHD, disturbi dello spettro dell'autismo, ecc.), delle differenti disabilità (intellettive, motorie, sensoriali, ecc.) o dei vari tipi di bisogno non inquadrabile nelle prime due condizioni (disagio socio-culturale, svantaggio linguistico, ecc.); dall'altro lato, quella pertinente al quadro descrittivo e interpretativo offerto dall'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute), che sottolinea il ruolo di barriere e facilitatori nell'emergenza o meno di specifiche competenze dell'individuo, in base a condizionamenti di tipo bio-psico-sociale.

2.1. Profili di funzionamento e focus valutativo

Le diverse condizioni di bisogni educativi speciali (quelle rientranti nella più classica definizione di disabilità, quelle appartenenti ai disturbi dello sviluppo e quelle che infine rimandano a stati di svantaggio di differente natura) impattano in modo molto diverso il profilo di funzionamento individuale, non solo a livello di apprendimenti scolastici, ma in senso più ampio anche per quanto riguarda la sfera relazionale ed emotivo-comportamentale (Garner, 2009; Vulliamy & Webb, 2020). Da ciò discende inevitabilmente un processo di individualizzazione e di personalizzazione (formalizzato o meno è secondario) non solo delle strategie didattiche adottate, ma anche e soprattutto delle finalità e degli obiettivi educativi e didattici (a breve, medio e lungo termine). Al di là infatti dei

traguardi didattici che possono essere esplicitati in un Piano Educativo Individualizzato o in un Piano Didattico Personalizzato, si tratta di esplicitare le dimensioni trasversali che consentano di evidenziare i progressi compiuti dall'allievo rispetto alle peculiarità del suo funzionamento sindromico ed individuale.

Ad esempio, nel caso del Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività, i principali modelli interpretativi rimandano a deficit nelle funzioni esecutive, con particolare riferimento all'inibizione, alla flessibilità e alla memoria di lavoro (Barkley, 2006; Sergeant, 2000): ciò determina un modo di procedere caotico e impulsivo, configurando l'ADHD come un deficit di autoregolazione (Fedeli e Vio, 2016). Da ciò consegue che in fase valutativa, in itinere e finale, sia fondamentale verificare in che misura gli interventi educativi e didattici abbiano influito su quelle dimensioni trasversali prima descritte. È interessante ricordare che l'Ordinanza Ministeriale n.172/2020 preveda già quattro dimensioni (autonomia, tipologia di situazione, risorse mobilitate e continuità) che consentono di descrivere i quattro livelli di acquisizione degli obiettivi e che possono essere ulteriormente arricchite proprio sulla base della specificità dell'allievo e/o del contesto classe. Rispetto all'ADHD, Fedeli e Vio (2016) propongono uno schema articolato su cinque fondamentali descrittori:

1. la *correttezza* con cui vengono svolte le attività consente di verificare il livello di focalizzazione attentiva e di inibizione dei distrattori;
2. la *velocità* evidenzia la capacità dell'allievo di regolare il suo ritmo in base alle indicazioni dell'insegnante o al procedere dei compagni, evitando problemi sia di impulsività che di lentezza esecutiva;
3. la *completezza* con cui sono eseguiti i compiti permette di evidenziare la capacità di persistenza, anche a fronte di eventuali difficoltà, stati di stanchezza, ridotta autoefficacia, ecc.;
4. l'*autonomia* dimostrata durante le varie attività dimostra l'intervento di altre funzioni esecutive, come l'autoverbalizzazione, la pianificazione, ecc.;
5. l'*approccio strategico* infine riassume le dimensioni precedente e consente di descrivere in che modo l'allievo proceda in un compito complesso.

Considerazioni analoghe potrebbero essere svolte anche a proposito di altri disturbi dello sviluppo o altre disabilità, delle quali cogliere la specificità di funzionamento, senza tuttavia smarrire un approccio valutativo inclusivo: nel caso delle cinque dimensioni prima menzionate, ad esempio, è evidente l'applicabilità non solo all'eventuale allievo con ADHD ma anche al resto del gruppo classe, ciascuno a differenti livelli di padronanza. In questa direzione, le rubriche valutative potrebbero risultare uno strumento utile e funzionale, in grado di articolare in modo operativo l'incrocio tra livelli di acquisizione e dimensioni trasversali.

2.2. Barriere e facilitatori nel processo valutativo

La seconda direttrice riguarda l'impianto introdotto anche a scuola con l'ICF e centrato sui concetti di 'barriera' e 'facilitatore' come fattori individuali e ambientali in grado di incidere sul funzionamento dell'individuo in tutti i contesti di vita scolastica e quotidiana (de Camargo, Simon, Ronen & Rosenbaum, 2019; Ianes & Cramerotti, 2011; Rondanini, 2019). In altre parole, si tratta di indagare quanto le diverse dimensioni del processo valutativo agiscano, o comunque siano viste, come facilitatori o come barriere rispetto al percorso scolastico degli allievi e, in particolare, di quelli

con Bisogni Educativi Speciali. A tal proposito, ricordiamo che anche il nuovo modello di Piano Educativo Individualizzato, introdotto con Decreto Ministeriale n.182 del 29 dicembre 2020, e riattualizzato con il Decreto Ministeriale 153 del 1° agosto 2023, esplicitamente prevede l'analisi di barriere e facilitatori al fine di costruire ambienti di apprendimento inclusivi, considerando tutte le componenti dell'azione didattica, compresa quella prettamente valutativa.

È anche opportuno ribadire come le barriere ed i facilitatori non siano solamente di tipo fisico o pratico (ad esempio, l'assenza di determinati strumenti) ma anche di tipo mentale (come la convinzione della non applicabilità di certe misure nei casi di disabilità cognitiva o in determinate fasce d'età). Nel complesso, allora, anche il momento valutativo può e deve entrare a tutti gli effetti in un'analisi di barriere e facilitatori, secondo una prospettiva bio-psico-sociale che, partendo dal microlivello dell'interazione insegnante-allievo in classe, raggiunga successivamente i livelli più esterni, relativi al piano istituzionale e culturale.

3. Una ricerca sul campo: una lettura del processo valutativo in base ai costrutti di 'barriera' e 'facilitatore'

Nell'ambito del progetto di ricerca *"La didattica inclusiva per allievi con Disturbi del neurosviluppo: barriere e facilitatori ambientali, personali e relazionali per l'inclusione"* attivato presso l'Università degli Studi di Udine, sono stati indagati i processi valutativi attuati nelle classi con allievi con Bisogni Educativi Speciali.

3.1. Le domande di ricerca

La ricerca ha indagato la percezione di differenti aspetti e procedure valutative nell'ottica dei facilitatori e delle barriere. Questa analisi è stata stratificata rispetto a due differenti dimensioni: l'ordine di scuola di appartenenza degli insegnanti ed il ruolo professionale ricoperto, ossia docente curricolare vs docente su posto di sostegno. In questo modo, è stato possibile indagare in che misura la valutazione, nelle sue diverse componenti e nei livelli di micro-sistema e meso-sistema, viene vista come un facilitatore o una barriera dei processi inclusivi di alunni con Bisogni Educativi Speciali.

3.2. Il campione della ricerca

La ricerca si è svolta nel periodo da maggio a giugno 2023 e ha riguardato complessivamente 272 docenti di classi in cui era inserito almeno un allievo con disabilità o disturbi del neurosviluppo: il campione globale si è espresso indicando come dati prevalenti le disabilità intellettive (19,6%) e l'autismo (18,6%), seguiti dai disturbi del comportamento (14,6%), DSA (14%) e svantaggio (13,4%). Interessante è vedere quest'ultimi dati distinti secondo gli ordini scolastici, cosa che mostra un panorama decisamente più articolato e da considerare in un'ottica longitudinale, poiché le evidenze desunte indicano una prevalenza nella scuola dell'infanzia dell'autismo (35,6%), nella primaria dei DSA (20,9%) e nella secondaria di I grado delle disabilità intellettive (21,4%). Per quanto riguarda infine l'ordine di scuola, i partecipanti alla ricerca afferiscono rispettivamente alla scuola dell'infanzia (19,5%), primaria (50,4%) e secondaria di I grado (30,1%).

3.3. Lo strumento di indagine

Ai fini della ricerca, sono stati predisposti uno strumento di indagine e un sistema di codifica, già ampiamente descritti in Fedeli e Di Barbora (2023), all'interno del modello ecosistemico di Bronfenbrenner, ritenuto particolarmente adeguato al sistema scuola e coerente con il modello bio-psico-sociale dell'ICF: i fattori contestuali vengono infatti codificati in base al loro agire da facilitatori o da barriere. Gli item sono stati organizzati in due sub scale, una riguardante la dimensione del micro-sistema (l'ambito classe) e l'altra il meso-sistema (l'istituzione scolastica).

3.4. L'analisi dei dati

Venendo alle evidenze desunte dallo studio, si propone una lettura che permetta di evidenziare le risposte distinte per due livelli: dapprima l'analisi del contesto più prossimale della classe, intesa come luogo fisico e sociale; di seguito il contesto scuola, considerato come ambito di interconnessioni che si estendono ad altre persone e includono i legami intermedi tra reti sociali.

3.4.1. Il livello micro: la valutazione in classe

Per quanto riguarda il livello 'micro', relativo alle dinamiche insegnante-allievo, sono stati individuati 12 item, valutati rispetto al loro essere percepiti come barriere o come facilitatori.

Item relativi al contesto classe (Percentuali di rispondenti che indicano l'item come facilitatore importante)	Campione totale	Ordini di scuola		
		Infanzia	Primaria	Sec. I grado
Gli insegnanti forniscono un feedback che incoraggi l'impegno, valorizzi il percorso ed il miglioramento nel rispetto degli obiettivi previsti	81,3%	73,6%	86,1%	78,0%
Le modalità di verifica e valutazione sono oggetto di concertazione nel team docenti	58,1%	47,2%	67,2%	50,0%
Le modalità di valutazione prevedono l'utilizzo di rubriche valutative	33,5%	30,2%	36,5%	37,8%
Le modalità di verifica e valutazione prevedono per gli alunni percorsi di autovalutazione	36,4%	43,4%	41,6%	39%
Le modalità di verifica e valutazione sono condivise con gli alunni	49,3%	43,4%	50,4%	65,9%
Le modalità di verifica e valutazione sono condivise con le famiglie	50,4%	54,7%	50,4%	47,6%
Le modalità di comunicazione tra scuola e famiglie vengono coordinate e condotte insieme dal team docenti	65,8%	75,5%	70,8%	51,2%

Il campione complessivo dei docenti esprime le percentuali più rilevanti nell'assegnare il ruolo di

facilitatore importante, ossia di elemento presente, necessario e appropriato, ai seguenti item: feedback dei docenti in classe (81,3%), modalità di comunicazione tra scuola e famiglie coordinate e condotte insieme dall'equipe docente (65,8%), modalità di verifica e valutazione concertate nel team docenti (58,1%). Per quanto invece riguarda gli item che vengono meno indicati come possibili facilitatori, si annovera l'utilizzo di rubriche valutative (33,5%), i percorsi autovalutativi degli alunni (36,4%), la condivisione delle modalità di verifica e valutazione con gli alunni (49,3%) e con le famiglie (50,4%). Letti nella loro complessità questi primi dati sono incoraggianti, poiché gli aspetti valutativi qui indagati in relazione alla dimensione del microsistema classe sono iscritti in un orizzonte facilitante e non vengono letti dai docenti come aspetti ostacolanti se non secondo percentuali estremamente basse.

In particolare, si può sottolineare l'alta percentuale (oltre 8 rispondenti su 10) che individuano il feedback come un facilitatore importante, in maniera anche sufficientemente trasversale rispetto gli ordini di scuola considerati. Dall'altro lato, si registra come siano ancora poco valorizzati i processi autovalutativi (significativamente con maggiori cadute alla scuola secondaria di I grado, laddove invece potremmo aspettarci una maggiore valorizzazione di questi approcci considerate le maggiori competenze di autoconsapevolezza degli studenti) e il ricorso a rubriche valutative, che consentirebbe di articolare in maniera più analitica gli indicatori di differenti livelli di competenze da valutare: in entrambi i casi è probabile che questi approcci, che pure hanno ricevuto negli ultimi anni una grande attenzione nella riflessione teorica e in numerose sperimentazioni, debbano ancora trovare un adeguato inserimento nella pratica didattica quotidiana.

Un'analisi maggiormente approfondita e affidabile richiede tuttavia di leggere i dati, stratificandoli rispetto all'ordine di scuola. Rispetto ai processi autovalutativi abbiamo già avanzato alcune riflessioni: in particolare, la possibilità di prevedere percorsi autovalutativi che coinvolgano gli studenti presenta complessivamente evidenze da incentivare ulteriormente e specificatamente per la scuola secondaria, nella quale le percentuali maggiori si presentano equamente distribuite tra facilitatori molto importanti (39%) e facilitatori non sufficienti (39%), sottolineando come il tema della valutazione autodiretta da parte degli studenti sia un aspetto da considerare e potenziare ulteriormente. Il medesimo aspetto è considerato dai docenti della scuola dell'infanzia prioritariamente come un fattore 'non applicabile'. Per i docenti della scuola dell'infanzia rientra in gran parte nell'alveo della non applicabilità anche la possibilità di utilizzare le rubriche valutative e di condividere i criteri valutativi con gli alunni. Infatti, sebbene l'utilizzo di rubriche valutative sia considerato un facilitatore importante per il 37,8% dei docenti della scuola secondaria di I grado e per il 36,5% (dati positivi ma che comunque riguardano poco più di un terzo dei due sotto-campioni), è per i docenti della scuola dell'infanzia che emerge come voce privilegiata la non applicabilità con il 30,2%. Analogamente, la condivisione delle modalità di verifica e valutazione con gli alunni, come per il campione totale, è ritenuta un facilitatore importante soprattutto per i docenti della scuola secondaria di primo grado (65,9%) e della primaria (50,4%), mentre è considerata come elemento non applicabile dagli insegnanti dell'infanzia (43,4%). Un ulteriore aspetto di differenziazione tra ordini di scuola riguarda il ruolo della concertazione delle procedure valutative all'interno del team dei docenti: se questo rappresenta un punto di forza nel caso soprattutto della scuola primaria (67,2%), solamente la metà degli insegnanti della secondaria di I grado la considera un facilitatore importante, evidenziando ancora una volta la necessità di potenziare tali aspetti collegiali in questo ordine di

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15423

scuola.

Rispetto alla stratificazione dei dati, è interessante analizzare anche le differenze tra insegnanti curricolari e quelli su posto di sostegno su alcuni specifici item. In particolare, rispetto al ruolo del feedback, considerato dal campione globale come il facilitatore più importante (81,3%), si rileva una sostanziale differenza tra insegnanti curricolari (52,3%) e quelli di sostegno (70,9%), evidenziando il ruolo fondamentale di questo strumento nel caso di studenti con bisogni educativi speciali. Se questo aspetto più propriamente tecnico il ruolo dell'insegnante di sostegno sembra evidenziare la funzione facilitante, diverso è il caso invece di altri item che coinvolgono maggiormente la dimensione collegiale: ad esempio, nel caso della condivisione in team delle procedure valutative, il 61,9% dei docenti curricolari la considera un facilitatore importante, a fronte del 53% di quelli di sostegno; alla stessa maniera, anche la condivisione con le famiglie viene considerata un facilitatore dal 53,5% dei curricolari e dal 46,2% degli insegnanti di sostegno. Nel caso di questi due ultime item, sembra cioè evidenziarsi un limite nelle dimensioni collegiali, rispetto alle quali ancora l'insegnante di sostegno viene percepito come figura periferica, palesandosi così anche un limite ai processi inclusivi nelle quali è coinvolta.

Tornando invece a due altri aspetti maggiormente collegati all'azione didattica e valutativa, emerge come gli insegnanti di sostegno vedano le rubriche valutative come un facilitatore importante meno di quanto facciano quelli curricolari (29,1% vs. 36,8%). Nel caso dei processi autovalutativi, invece, la percentuale degli insegnanti di sostegno che li considerano un facilitatore importante scende addirittura al 23,1% (rispetto al 46,5% dei curricolari): è evidente come possa incidere in questo caso la presenza di disabilità cognitive, che rendono ovviamente meno praticabili forme di autovalutazione, ma anche la ridotta dimestichezza con una metodologia che richiede grande flessibilità quando applicata in caso di disabilità intellettiva o comunque di tipo cognitivo.

3.4.2. Il livello meso: la valutazione a livello d'istituto

Accanto alla dimensione di classe, l'altro aspetto riguarda la valutazione a livello di istituto ed in particolare gli interventi messi in atto dalla scuola per analizzare i livelli di inclusività delle classi e dell'istituzione scolastica, considerati globalmente come una barriera molto importante, ovvero come fattore necessario ma non presente: le percentuali più elevate sono indicate dagli insegnanti della scuola primaria e va contestualmente rilevato che per questo item la voce 'non so' è presente sia nel campione totale (21%), che nei sottogruppi infanzia (26,4%), primaria (19%), e secondaria di I grado (20,7%). È evidente come anche tale mancanza di conoscenza possa costituire un sé un fattore di barriera rispetto ad azioni di miglioramento. Anche l'attivazione da parte della scuola di percorsi formativi trasversali e longitudinali per l'inclusione, ivi comprese le pratiche valutative, è ritenuta un fattore complessivamente ad alta facilitazione per un terzo di ciascuno dei campioni interrogati, mentre risulta un fattore non sufficiente, ossia presente, necessario ma non appropriato, per i docenti della scuola primaria (32,1%).

Più in specifico, le pratiche di verifica e valutazione del PTOF, del RAV e del PDM sono considerati come facilitatori molto importanti:

Item relativi al contesto classe (Percentuali di rispondenti che indicano l'item come facilitatore importante * Per l'infanzia viene riportata la percentuale delle risposte 'non so').	Campione totale	Ordini di scuola		
		Infanzia *	Primaria	Sec. I grado
La scuola verifica l'efficacia del PTOF Piano Triennale per l'Offerta Formativa in funzione dei processi inclusivi	47,4%	34%	49,6%	53,7%
La scuola verifica l'efficacia del RAV Rapporto di Autovalutazione in funzione dei processi inclusivi	44,9%	39,6%	45,3%	54,9%
La scuola verifica l'efficacia del PDM Piano di Miglioramento in funzione dei processi inclusivi	41,9%	41,5%	42,3%	47,6%

Tuttavia, va segnalata la presenza importante della voce 'non so' che nel campione totale copre rispettivamente, per i tre item considerati, il 21%, il 25,4% ed il 30,5%, arrivando a percentuali ancora più rilevanti nello specifico delle risposte rese dai docenti della scuola dell'infanzia con il 34%, il 39,6% ed il 41,5%, emergendo così ancora una volta la ridotta consapevolezza di molti insegnanti rispetto alle pratiche autovalutative d'istituto. Il dato diventa ancor più significativo nel momento in cui confrontiamo le risposte degli insegnanti curricolari e di quelli di sostegno:

Item relativi al contesto classe (Percentuali di rispondenti che indicano l'item come facilitatore importante).	Insegnanti curricolari	Insegnanti di sostegno
La scuola verifica l'efficacia del PTOF Piano Triennale per l'Offerta Formativa in funzione dei processi inclusivi	56,8%	35,0%
La scuola verifica l'efficacia del RAV Rapporto di Autovalutazione in funzione dei processi inclusivi	54,8%	31,6%
La scuola verifica l'efficacia del PDM Piano di Miglioramento in funzione dei processi inclusivi	52,3%	28,2%

Come si può notare, gli insegnanti di sostegno ritengono che tali pratiche autovalutative rappresentino un facilitatore importante in percentuale significativamente inferiore ai curricolari: questo dato potrebbe essere dovuta ad una ridotta conoscenza di queste azioni da parte del docente di sostegno, oppure al contrario di una conoscenza diretta del ridotto impatto di questi momenti autovalutativi sul livello di inclusività della scuola. In ogni caso, è evidente lo scollamento tra l'esistenza di questi processi di valutazione d'istituto e la loro percezione come facilitatori dell'efficacia e dell'efficienza

inclusiva dell'istituzione scolastica.

3.5 Punti di forza e criticità

Le evidenze fin qui analizzate rimandano a plurime piste di discussione, che permettono di esplicitare alcune criticità e diversi punti di forza della dimensione valutativa a livello di classe ed a livello di istituto. In merito alla *dimensione micro-sistemica della classe* è interessante rilevare come i docenti abbiano indicato molteplici aspetti qualificanti nell'ambito dei facilitatori importanti, considerati presenti, necessari e appropriati:

- il primo e percentualmente più importante punto di forza emerso dallo studio è collocato dai docenti nel *feedback* che incoraggia l'impegno e valorizza il percorso ed il miglioramento nel rispetto degli obiettivi previsti. Si tratta decisamente di un aspetto sostanziale che interessa la dimensione prodromica della valutazione per l'apprendimento e ne sostiene senso e funzione, perché, come indicato da Sadler (1989), il feedback interessa le azioni che permettono di colmare lo iato tra la condizione apprenditiva in essere dello studente e quella desiderata, in una prospettiva di valutazione formativa. Resta senza dubbio da comprendere meglio cosa fattualmente i docenti intendano per feedback e come lo declinino nella prassi didattica inclusiva, ma di certo qui si assume l'accezione di feedback nel senso indicato da Hattie, ovvero di *'più potente moderatore per migliorare i risultati'* (Hattie, 1999, p.9), grazie a cui l'autore invita a superarne la dimensione comportamentale dei modelli input/output, per sposare un'idea di riscontro e retroazione come informazione rivolta agli studenti per indicare le direzioni migliorative da prendere, accertandosi e valutandone la comprensione da parte degli stessi. Il feedback così inteso considera le singolarità degli alunni, garantendo un approccio inclusivo, agisce sull'intenzionalità dell'apprendente e conseguentemente determina un impatto sulle sue future performance. Se inteso e praticato in questa direzione costruttivista, il feedback apre ad altre e ricche potenzialità nei contesti di apprendimento, come quella rappresentata dal *"peer assessment, peer feedback o peer review che intende rappresentare una situazione in cui gli allievi sono chiamati a considerare e valutare la qualità di un prodotto o le performance di qualche compagno (elaborati scritti, presentazioni, prestazioni orali, disegni, ecc.) producendo commenti e/o suggerimenti di miglioramento"* (Grion & Restigian, 2019, p. 25);
- il secondo punto di forza si mostra nel riconoscere il valore di facilitatore assunto da *approcci condivisi* tra i differenti attori del processo educativo, in particolare nella concertazione nel team docenti rispetto alle modalità di verifica e valutazione così come nel coordinamento e nella conduzione delle comunicazioni scuola-famiglie, uscendo quindi da una visione individualistica e individualizzante del processo valutativo stesso. Si tratta di aspetti correlati e ad alta interdipendenza che permettono di tessere e sostanziare uno dei legami più strategici tra microsistema e mesosistema.

I punti invece che si mostrano con criticità nella dimensione valutativa meritano un'attenzione particolare, poiché da questi aspetti dovrebbero scaturire declinazioni migliorative nelle pratiche scolastiche rivolte a tutti e particolarmente agli alunni con bisogni speciali:

- un primo aspetto di debolezza è rinvenibile nella ridotta possibilità di contemplare percorsi di autovalutazione che vedano protagonisti attivi gli alunni. Si tratta di un elemento da implementare in tutti gli ordini scolastici, ma risulta deficitario nella secondaria di primo grado e addirittura

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15423

considerato come non applicabile all'infanzia. In generale ciò chiama in causa l'importanza di coinvolgere attivamente gli alunni nei processi valutativi per offrire strategie di apprendimento che consentano loro di conoscere i propri punti di partenza, individuare quelli di arrivo, comprendere i livelli acquisiti in itinere ed intervenire con consapevolezza ed agentività sui propri percorsi di apprendimento;

- un secondo aspetto di forte criticità è dato dal fatto che la non applicabilità rispetto agli item proposti è stata scelta dai docenti della scuola dell'infanzia non solo in relazione ai processi autovalutativi degli alunni, ma anche in riferimento alla condivisione delle modalità di verifica con gli allievi e all'utilizzo di rubriche valutative ai fini della valutazione. Queste evidenze nel complesso ci rimandano alla necessità di interfacciare il delicato tema della valutazione con la scuola dell'infanzia, alla luce di quanto sollecitato già dalle Indicazioni nazionali (MIUR, 2012). La rubrica valutativa intesa come “*dispositivo professionale finalizzato a esplicitare l'idea di competenza che deve essere valutata, come punto di riferimento su cui definire le modalità di rilevazione dei dati e su cui esprimere un giudizio di valore*” (Castoldi, 2013, p.101), è uno strumento strategico ed una variabile impattante nel percorso di apprendimento e, se condivisa o ancor meglio co-costruita con gli alunni, può innescare dei processi partecipati fondamentali per lo sviluppo di un successo formativo che si fondi su processi di consapevolezza metacognitiva, autoefficacia e autonomia responsabile. Va allontanata l'idea che questi aspetti siano ad appannaggio dei gradi scolastici inaugurati dalla scuola primaria, per accogliere invece una prospettiva che considera i processi di pensiero riflessivi ed autoriflessivi, anche in ottica valutativa, da allenare e guidare sin dalla scuola dell'infanzia. In tal modo, secondo gradualità e nel rispetto degli stadi di sviluppo, è possibile costruire habitus mentali aperti a una visione lifelong. In questa prospettiva viene assicurato il passaggio da una *formative assessment* a un *assessment for learning*, ovvero da una centralità data all'apprendimento e all'atto valutativo a quella invece assegnata alla partecipazione dell'apprendente nel proprio percorso formativo, trasformando la valutazione per l'apprendimento in azione partecipata (Grion et al., 2021b, p.60).

Questa vision porta con sé un cambio di paradigma nella dimensione valutativa, perché da un lato assicura processi di personalizzazione ed accompagnamento sostanziali per tutti e ineludibili per alunni con BES, dall'altro rompe una dinamica asimmetrica che assegna al docente un ruolo di polarizzazione e potere, elementi da decostruire e ripensare secondo rinnovate coordinate.

Se sino ad ora sono stati considerati gli aspetti della valutazione più propriamente rivolti all'apprendimento, è grazie ai dati desunti dallo studio in riferimento al *mesosistema scuola* che è possibile individuare alcuni interessanti evidenze in riferimento alla valutazione nella e dell'istituzione scolastica e più in generali del sistema scuola. Emergono plurimi punti di criticità:

- il punto di debolezza più rilevante è assegnato dai docenti alle pratiche di analisi per verificare i livelli di inclusività delle classi e della scuola da parte dell'istituzione scolastica. Sia il campione totale dei docenti sia i sotto-campioni stratificati per ordine di scuola e per ruolo considerano questo elemento come una barriera, ossia un fattore necessario ma non presente. Le necessarie considerazioni che ne scaturiscono sono di due tipologie e toccano sia il piano di contenuto che il piano della comunicazione. Da un lato l'urgenza e la necessità che le istituzioni scolastiche si attivino per promuovere ed implementare modalità più strategiche per monitorare e valutare i

processi inclusivi dei microsistemi classi e dei mesosistemi scuola; dall'altro l'opportunità di migliorare le modalità di comunicazione interna alle istituzioni scolastiche, affinché ogni docente sia nelle condizioni di ricevere o venga sollecitato e supportato nell'informazione e formazione riferita a tutti gli elementi necessari a comprendere se le condizioni in essere nella propria sezione/classe, come nella più estesa realtà scolastica di appartenenza, si collochino in un orizzonte fattualmente inclusivo o necessitino di interventi migliorativi. La valutazione dei livelli di inclusività della scuola è tema riccamente dibattuto nell'ambito della ricerca scientifica ed ha prodotto un florilegio di riflessioni e correlati strumenti: il primo rimando è all'*Index per l'inclusione* di Booth e Ainscow (2014) che esplora i concetti di inclusione ed esclusione attraverso tre dimensioni chiave (culture, politiche, pratiche), ma nondimeno vanno segnalate altre declinazioni di strumenti per l'indagine autovalutativa nella scuola, come la scala proposta da Cottini et al., (2016) o il questionario d'indagine di Bianquin (2017), nonché evidenze empiriche date dall'applicazione dell'Index stesso (ad es. Refrigeri e Palladino, 2019). Monitorare la qualità di inclusione di un'istituzione scolastica significa portare l'attenzione sui contesti, individuando gli ostacoli ed i facilitatori presenti, per operare nella direzione di una piena partecipazione di tutti i soggetti che appartengono alla comunità educante;

- un secondo aspetto che mostra fragilità è quello riferito all'organizzazione da parte dell'istituzione scolastica di percorsi formativi trasversali e longitudinali atti a promuovere i processi inclusivi anche in riferimento alla valutazione. Tali percorsi sono considerati come aspetti di facilitazione, ma parallelamente presentano valori ad alta criticità, da cui la necessità di promuovere interventi migliorativi per la formazione riferita agli aspetti della valutazione così come alla poliedrica dimensione della professionalità docente in termini di inclusione. D'importanza strategica è che gli stessi non siano episodici ma iscritti in una logica di sistema che agisca sul breve e sul lungo periodo, nonché secondo prospettive che permettano un lavoro sinergico e in continuità tra gli ordini scolastici;
- un terzo aspetto da osservare è desunto dalle risposte offerte dai docenti in merito alla verifica dell'efficacia del PTOF, del RAV e del PDM in funzione dei processi inclusivi. Se i dati sono complessivamente positivi, perché collocano in primis questi aspetti nell'alveo dei facilitatori importanti, la dimensione che interroga sono le rilevanti percentuali di docenti che hanno scelto la voce *'non so'* in relazione a questi item. Ciò induce a due brevi riflessioni: da un lato, la restituzione che offre valori positivi è esito di un consolidato processo normato e praticato; dall'altro lato, la risultanza negativa, correlata alla percentuali di docenti che non hanno elementi per poter fornire una compiuta risposta ai succitati item, indica una possibile cortocircuitazione comunicativa all'interno delle istituzioni scolastiche, efficienti nella redazione delle documentazioni previste, le quali però non si traducono in patrimonio condiviso dalla comunità scolastica nella sua completezza. In sintesi uno dei pericoli più rilevanti è che PTOF, RAV e PDM siano elaborazione e prodotto di gruppi dedicati, come ad esempio nel caso del NIV - Nucleo Interno di Valutazione, e che, prevalendo un principio di delega, non trovino quella continuità diffusa e proattiva che li hanno ispirati. Ne deriva la necessità di ipotizzare interventi migliorativi in seno alle istituzioni scolastiche affinché la circolazione e disseminazione delle azioni valutative in relazione a dimensioni identitarie/progettuali e di miglioramento siano capillari e possano produrre quelle ricadute trasformative nelle fattualità operative finalizzate alla rimozione delle

barriere ed all'incentivazione dei facilitatori. Ciò potrà essere agito rivedendo i modelli comunicativi interni alle istituzioni scolastiche ma soprattutto attivando forme più partecipate per creare occasioni di analisi, confronto e decisionalità condivisa di tutta la comunità educante, anche in riferimento alla cultura valutativa del sistema scuola.

4. Conclusioni

In conclusione lo studio condotto evidenzia un quadro che presenta alcuni punti di forza, che dovranno essere oggetto di ulteriori implementazioni, ma al contempo indica come sia necessario agire con priorità sulle criticità e fragilità che investono il microsistema e soprattutto il macrosistema scuola in merito alla dimensione valutativa.

Nell'attuale processo che dalla valutazione dell'apprendimento si orienta verso una valutazione per e come apprendimento, ampi sono gli spazi per ridurre le barriere, ad esempio operando sull'implementazione e lo sviluppo di pratiche autovalutative e di condivisione e co-costruzione di modelli valutativi con gli alunni, al fine di assicurarne la loro partecipazione ed il loro pieno e responsabile protagonismo. Un'attenzione da riservare a tutti gli ordini scolastici ma particolarmente a partire dalla scuola dell'infanzia, per consentire una formazione graduale ed accompagnata da habitus mentali metariflessivi e da una progressiva autonomia valutativa. Solo una prospettiva di questa natura potrà aprire e sostenere la via allo sviluppo del *sustainable assesment*, inteso da Boud e Falchilov (2006) come la funzione valutativa che supporta l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Una specifica direttrice di ricerca e di lavoro sarà poi inevitabilmente rappresentata dalla possibilità di declinare queste pratiche rispetto a allievi con bisogni educativi speciali differenziati per tipologia e gravità di compromissione del funzionamento.

Nondimeno è necessario agire sul piano sistemico per abbattere barriere importanti che si collocano nell'analisi e nella verifica dei livelli di inclusività delle classi e della scuola e altresì ridurre critiche fragilità riconducibili a percorsi formativi trasversali e longitudinali per l'inclusione, che possano consentire anche una più piena ed efficace applicazione tra i docenti della verifica dell'efficacia inclusiva del PTOF, del RAV e del PDM. Operare per creare culture valutative diffuse, generatrici di pratiche e strumenti longitudinali e coerenti nell'intero sistema formativo, permetterà di interpretare la dimensione inclusiva non in una modalità compartimentata, ma secondo un'ottica trasversale ed olistica, finalizzata a conoscere meglio gli elementi facilitanti e le barriere presenti nel contesto ambientale in cui si opera.

Riferimenti bibliografici:

- Barkley, R.A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Benvenuto, G. (2021). La valutazione formativa, per una didattica inclusiva. In Nigris E. e Agrusti G. (a cura di), (pp. 7-18). *Valutare per apprendere*. Milano: Pearson.
- Bianquin, N. (2017). Disabilità e qualità dei processi inclusivi a scuola. Una proposta per l'autovalutazione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17, 3, 216-233.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia speciale come pedagogia inclusiva*. Milano: Guerini Scientifica.
- Booth, T., Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15423

- Boud, D., Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31, 4, 399-413.
- Castoldi, M. (2022). *La valutazione nella scuola primaria. Indicazioni e strumenti per l'elaborazione dei giudizi descrittivi*. Brescia: La Scuola.
- Castoldi, M. (2013). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci
- Cline, T. (1998). *The assessment of Special Educational Needs: international perspective*. London: Routledge.
- Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: Franco Angeli.
- Cottini, L., Fedeli, D., Morganti, A., Pascoletti, S., Signorelli, A., Zanon, F., Zoletto, D. (2016). Una scala per valutare l'inclusività delle scuole e delle classi italiane. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 16, 2, 65-87.
- de Camargo, O., Simon, L., Ronen, G.M., Rosenbaum, P.L. (2019). *ICF: A Hands-On Approach for Clinicians and Families*. London: Mac Keith.
- Fedeli, D., Di Barbora, E. (2023). Facilitatori e barriere nella didattica inclusiva per i Bisogni Educativi Speciali: la sperimentazione di un approccio ecosistemico. *QTimes*, XV, 3, 181-194.
- Fedeli, D., Vio, C. (2016). *ADHD. Iperattività e disattenzione a scuola*. Firenze: Giunti.
- Ferrara, G. (2016). The inclusive quality of the school and the teacher's skills: A survey tool. *Form@re*, 16(3), 5-19.
- Galanti, M.A., Pavone, M. (2020). *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione*. Milano: Mondadori.
- Galloway, D., Armstrong, D., Tomlinson, S. (2013). *The assessment of Special Educational Needs: whose problem?* London: Routledge.
- Garner, P. (2009). *Special Educational Needs. The key concepts*. London: Routledge.
- Girelli, C. (2022). *Valutare nella scuola primaria. Dal voto al giudizio descrittivo*. Roma: Carocci.
- Grion, V. (2021). Valutazione formativa, per l'apprendimento, sostenibile: verso una piena partecipazione dei bambini ai processi valutativi. *Nuova Secondaria*, 8, 56-64.
- Grion, V., Restiglian, E. (2019) *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni ed insegnanti*. Trento: Erickson.
- Grion, V., Serbati, A., Felisatti, E. (2021). Valutazione formativa, per l'apprendimento, sostenibile: verso una piena partecipazione dei bambini ai processi valutativi. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVIII, 8, 56-64.
- Hattie, J. (1999). Influences on student learning. University of Auckland, New Zealand: Inaugural professorial lecture,
<https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/research/documents/influences-on-student-learning.pdf>
- Ianes, D., Cramerotti, S. (2011). *Usare l'ICF nella scuola*. Trento: Erickson.
- Lucisano, P., Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Martinelli, M. (2015). *Didattica speciale. Insegnare a persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*. Milano: Mondadori.

- Nigris, E., Agrusti, G. (a cura di) (2021). *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*. Milano: Pearson.
- Refrigeri, L., Palladino, F. (2019). L'autovalutazione del grado di inclusione scolastica: Un percorso di applicazione dell'Index. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 363-378.
- Rondanini, L. (2019). *L'ICF e la progettazione partecipata del PEI*. Napoli: Tecnodid.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional system. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Schuwirth, L.W.T. & Van der Vleuten, C.P.M. (2011) Programmatic assessment: from assessment of learning to assessment for learning. *Medical Teacher*, 33,6, 478-485.
- Sergeant, J. (2000). The cognitive-energetic model: an empirical approach to attention-deficit hyperactivity disorder. *Neuroscience Biobehavioral Review*, 24(1), 7-12.
- Taras, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27,6, 501-510.
- Vulliamy, G., Webb, R. (2020). *Teacher research and special educational needs*. London: Routledge.
- Zappaterra, T. (2022). *Progettare attività didattiche inclusive*. Milano: Guerini Scientifica.