

I.C. 2 CASSINO – GRUPPO DI
LAVORO PER L'INCLUSIONE

TUTTI ABBIAMO DIRITTO ALLA DIVERSITÀ

VADEMECUM SU COMPETENZE E INCLUSIONE



Riferimenti teorici tratti da:

F. DA RE – F. SCAPIN, *Didattica per competenze e inclusione. Dalle Indicazioni nazionali all'applicazione in classe*, ed. Erickson.

Sommario

Sommario	2
Capitolo 1 – Da dove le competenze. La premessa delle Indicazioni nazionali del 2012	3
1.1. Dai programmi alle Indicazioni nazionali	3
1.1.1. Prescrittività implicite	3
1.2. Dalle Indicazioni: cultura, scuola, persona	4
1.3. Dalle Indicazioni: “per un nuovo umanesimo”	5
1.4. Indicazioni: “finalità generali”	5
1.5. Didattica per competenza e inclusione	8
Capitolo 2 – Dall’integrazione all’inclusione	9
2.1. Percorso normativo	9
2.2. Dall’integrazione all’inclusione (webinar con Dario Ianes)	9
Capitolo 3 – I.C. Cassino 2: l’azione didattica inclusiva in questa istituzione	11
3.1. Dall’integrazione all’inclusione: I.C. Cassino 2	11
3.2. Potenziare l’inclusività attraverso l’azione didattica	12
3.3. Potenziare l’inclusività attraverso esperienze condivise e autoformazione: il gruppo docenti come risorsa	14
3.3.1. L’autoformazione: nuovi spazi dedicati per valorizzare buone pratiche condivise	14
3.3.2. Docenti specializzati: un dipartimento nei dipartimenti per un’azione trasversale orizzontale e verticale	14
Capitolo 4 – Premesse all’Uda inclusiva	16

Capitolo 1 – Da dove le competenze. La premessa delle Indicazioni nazionali del 2012

Le Indicazioni Nazionali per il curriculum del primo ciclo licenziate dal Ministero dell’Educazione del 2012 indicano i traguardi per lo sviluppo delle competenze e gli obiettivi suggeriti per perseguirli.

Il richiamo diretto alle 8 competenze europee per la cittadinanza e l’apprendimento permanente quali finalità dell’istruzione è la novità rispetto al 2007 e dalle competenze deriva il Profilo dello studente al termine del primo ciclo.

1.1. Dai programmi alle Indicazioni nazionali

Le Indicazioni costituiscono un documento di indirizzo diverso dai Programmi che regolavano l’azione didattica della scuola fino alla legge 59/97 sull’autonomia scolastica. I programmi scolastici rappresentavano un documento vincolante su base nazionale a cui le scuole dovevano aderire predisponendo una programmazione didattica. Le indicazioni, pur contenendo nuclei di prescrittività omogenei a livello nazionale, si connotano come documento d’indirizzo e orientativo per la formulazione del curriculum, strumento con cui la scuola progetta la propria offerta formativa. Le indicazioni, rispetto ai programmi, sono un semilavorato che si modula anche alla luce delle esperienze di attuazione delle scuole.

1.1.1. Prescrittività implicite

I traguardi delle competenze rappresentano l’elemento più stretto ed esplicito di prescrittività. Nella Premessa del documento ci sono delle prescrittività implicite quando si parla:

- della centralità della persona che apprende
- dell’importanza dell’apprendimento sociale
- della imprescindibilità del metodo e della metacognizione per imparare ad apprendere e sviluppare pensiero critico

- delle 8 competenze europee
- di convivenza e cittadinanza.

Per sviluppare quanto richiesto, gli ambienti di apprendimento non sono indifferenti. In un monitoraggio del MIUR nel 2011/12 la maggioranza degli insegnanti ha dichiarato di usare la lezione frontale in modo prevalente. Un uso prevalente della frontalità e delle esercitazioni collegate, non può efficacemente sviluppare le dimensioni che le Indicazioni annoverano come fondamentali per permettere ai giovani di uscire dalla scuola con un corredo di conoscenze abilità, competenze tali da poter affrontare la complessità.

1.2. Dalle Indicazioni: cultura, scuola, persona

In questo paragrafo si descrivono le trasformazioni che interessano l'odierna società. L'accesso alle conoscenze è garantito dai mezzi di informazione e comunicazione in modo molto più massivo che in passato. Il fatto che ci sia tale accesso facilitato, non significa che le esperienze così condotte siano significative. Nella scuola, prima ancora di fornire nuove informazioni, diventa prioritario fornire metodi per apprendere per orientarsi dentro la sconfinata offerta di stimoli che le tecnologie rendono accessibili. La scuola, in un mondo dove tecniche e conoscenze diventano obsolete dopo pochi anni, deve formare ogni persona perché possa affrontare tale mutevolezza. Per gli studenti in difficoltà, l'accesso alle tecnologie può diventare motivo di esclusione.

Nel testo si parla di "sfida" della diversità e della loro valorizzazione, affinché le differenze non divengano diseguaglianze nello spirito dell'art. 3 della Costituzione. Tener conto della persona che apprende e delle sue specificità, significa mettere al centro la persona e quindi l'attenzione non è solo sugli aspetti cognitivi ma anche affettivi etici, relazionali, corporei, religiosi. L'attenzione alla dimensione sociale dell'apprendimento è, quindi, imprescindibile e significa attenzione:

- alla classe come gruppo di lavoro e di relazioni
- allo sviluppo di legami cooperativi
- alla mediazione dei conflitti

Nel paragrafo si dice che insegnare le regole del vivere e del convivere è compito della scuola oggi più ineludibile ancora che in passato, poiché vi sono molte famiglie in difficoltà nell'assolvere il proprio ruolo educativo. La risposta della scuola non può essere emergenziale ma deve essere strutturale. Si educa alla cittadinanza anche attraverso la conoscenza delle radici, dei beni come lascito di altri tempi perché se non si hanno radici sicure nella propria identità, le altre culture con cui si viene in contatto possono suscitare due opposti atteggiamenti: intolleranza o accettazione acritica.

1.3. Dalle Indicazioni: “per un nuovo umanesimo”

Nel paragrafo si affronta il problema dell'integrazione dei saperi che non si concretizza con unità didattiche in cui intorno a un contenuto si svolgono attività riguardanti le diverse materie, come era comune in alcune malintese applicazioni dei “centri d'interesse” delle scuole primarie di qualche decennio fa del tipo “Autunno: i funghi con attività e contenuti che in modo forzato girano intorno al contenuto (poesie, descrizioni, problemi aritmetici...).

Una didattica siffatta chiude il pensiero e non lo apre.

Nel testo delle Indicazioni si indicano, invece, i campi di indagine intorno ai quali i saperi intessono relazioni: problemi, concetti, teorie che interessano l'umanità, l'interazione tra uomo e ambiente etc.

Indispensabile, comunque, che si permetta agli alunni di cimentarsi in attività di indagine e soluzione dei problemi, realizzazione dei prodotti nei quali sia necessario l'apporto di discipline diverse al fine di ricomporre la complessità del reale. Le discipline scientifiche offrono strumenti per conoscere e indagare la realtà e le discipline umanistiche offrono strumenti critici di interpretazione.

1.4. Indicazioni: “finalità generali”

Nel paragrafo si afferma che il sistema italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle 8 competenze-chiave europee per l'apprendimento definite dal Parlamento europeo dell'Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006) e sono

1. Comunicazione nella madrelingua
2. Comunicazione nelle lingue straniere
3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia
4. Competenza digitale
5. Imparare ad imparare
6. Competenze sociali e civiche
7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità
8. Consapevolezza ed espressione culturale

Al termine del primo ciclo è introdotto il Profilo delle competenze che descrive, in forma essenziale, le competenze riferite alle discipline di insegnamento e al pieno esercizio della cittadinanza che un ragazzo deve mostrare al termine del primo ciclo dell'istruzione. Quindi le 12 dimensioni del profilo sono una sorta di descrittori delle 8 competenze chiave ed è possibile vederne la corrispondenza.

Nelle aule scolastiche si constata che l'apprendimento fondato su semplici conoscenze e saperi procedurali, conseguiti mediante applicazioni ed esercitazioni, non garantisce la formazione di atteggiamenti funzionali alle richieste della vita e del lavoro in particolare per quanto riguarda l'attività di problem-solving, di assumere iniziative in modo autonomo, mobilitare i saperi acquisiti per costruirne di nuovi. Sempre di più l'insegnamento basato sulla trasmissione del sapere genera estraneità negli studenti e demotivazione, anche in considerazione dei tanti saperi formali e informali che si acquisiscono con esperienze extrascolastiche. La prospettiva dell'acquisizione ed esercizio di competenza sembra, invece, rispondere alle esigenze della società odierna.

La competenza non è un oggetto fisico e non esiste finché non la si vede "agita" in qualche ambito: la competenza esiste in un "atto" in una evidenza della competenza, un comportamento dove è possibile vedere l'individuo agire con competenza. La competenza non è insita nelle risorse possedute (conoscenze, abilità, capacità) ma nel saper mobilitare tali capacità di fronte a situazioni da gestire, problemi da risolvere, in contesti significativi.

CONOSCENZE: sono il risultato di un lavoro compiuto dalla persona che apprende la quale, rielaborando i contenuti, li assimila nei propri schemi mentali. Si può insegnare.

ABILITÀ: è il know-how, la capacità di applicare conoscenze. Si può insegnare.

COMPETENZA: comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali, metodologiche in situazioni di lavoro o studio e nello sviluppo professionale e personale. Non si può insegnare ma solo sviluppare.

Abilità è diversa dalla competenza: un docente può avere le conoscenze per insegnare, saper applicare le metodologie seguendo le procedure ma questo non significa che arriverà ad insegnare in modo corretto. Per essere considerato competente non basta abilità nell'applicare metodologie ma serve tutto il capitale umano oltre a ben salde conoscenze ed abilità.

Posso aver acquisito l'abilità di montare e smontare una bicicletta ma se non risolvo il problema dell'individuazione del guasto, non sarò in grado di portare a termine il lavoro. In un campo, un giocatore che ha conoscenze di tattiche precise e sa applicarle perché in allenamento le ha provate tutte senza errori, può fallire ugualmente dinanzi situazioni che non sa gestire emotivamente o schemi di gioco inaspettati. La competenza vien fuori in situazioni reali che hanno margini di indeterminatezza e non sono il campo ristretto dove applicare la conoscenza appresa.

TRAGUARDI

Rappresentano i criteri per la valutazione delle competenze, essi descrivono dei comportamenti agiti che rivelano l'agire competente e possiamo assumerle come evidenze delle competenze.

OBIETTIVI

Le Indicazioni non riportano le abilità in cui si articolano i traguardi di competenza, ma gli obiettivi. Questa è una criticità che il testo si trascina fin dal 2007. In una prospettiva di competenza, al centro del processo di apprendimento c'è lo studente e la sua azione autonomo e responsabile per sviluppare conoscenze, abilità e competenze che sono tutte dimensioni che appartengono alla persone che apprende. Gli obiettivi, invece, al centro della scena i docenti, perché essi appartengono a chi insegna. Tuttavia, dal momento che gli obiettivi sono tutti formulati con verbi operativi, come azioni che devono essere intraprese, possono essere considerate quali abilità degli studenti. Le conoscenze necessarie a sostenere le abilità e le competenze sono riferiti a questi obiettivi delle Indicazioni. Nella pianificazione del curriculum, i docenti devono rinunciare a pretese di enciclopedismo e scegliere contenuti "irrinunciabili". Si devono valorizzare le conoscenze possedute dagli alunni e si deve far in modo che i contenuti proposti diventino conoscenze motivanti e coinvolgenti, tali da spingere gli studenti a coltivarle anche da soli, con autonoma ricerca.

1.5. Didattica per competenza e inclusione

La didattica per competenze è l'unica che può divenire davvero inclusiva, perché si propone di strutturare percorsi in cui tutti gli alunni possano trovar posto e una possibilità di esprimere le proprie potenzialità. Ciò non significa che vengono proposti strumenti diversi per ciascuno, ma che le proposte didattiche vengono organizzate con modalità diverse per tutti in modo che ciascuno trovi le modalità a sé più congeniali. Viene valorizzata l'esperienza attiva in contesti veri o verosimili, attraverso la proposizione di compiti autentici che possano legare gli oggetti di apprendimento alla realtà nella quale possono essere impiegati. Considerata l'età degli allievi e gli stili di apprendimenti di molti di loro, l'apprendimento segue prevalentemente modalità induttive, anche se non esclusivamente.

Si procede dall'esperienza attiva e concreta, alla sua rappresentazione simbolica, attraverso la formulazione di ipotesi, la narrazione e ricostruzione delle procedure di lavoro la generalizzazione e la modellazione. Ciò non significa che non si debbano seguire modalità ipotetico-deduttive, a patto che esse vengano riportate sempre alla verifica dell'esperienza. Per laboratorialità non si intende praticare un laboratorio fisico, quanto impostare la didattica come laboratorio, attraverso l'individuazione di problemi, la formulazione di ipotesi, la sperimentazione e la ricerca.

La riflessione sui processi è una condizione indispensabile alla metacognizione e alla competenza. L'alunno dovrebbe avere la possibilità di ripercorrere narrando verbalmente o per iscritto. Nel momento che ripercorrere la strada seguita, si rende conto degli errori, delle cose che potrebbe aver fatto meglio, valuta il proprio lavoro, attribuisce significato all'esperienza.

Capitolo 2 – Dall'integrazione all'inclusione

2.1. Percorso normativo

INTEGRAZIONE: nasce dalle rivoluzioni degli anni '70 e, quaranta anni dopo,

- **l'8/10/ 2010 con la legge 170**

che parla per la prima volta di individualizzazione e personalizzazione per alunni con DSA: inizia il percorso dell' INCLUSIONE

- DM n5669 12 /7/ 2011

- linee guida allegate

- **DIRETTIVA DEL 2012 riguardante** i BES e l'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

- Circolare ministeriale 2013, indicazioni operative riguardanti la direttiva

- **Legge 107/2015**, ultimi decreti attuativi e inclusione scolastica D. Lgs. 66/2017: il Profilo di funzionamento redatto secondo il modello ICF bio-psico-sociale sostituisce la Diagnosi Funzionale e il PDF.

2.2. Dall'integrazione all'inclusione (webinar con Dario Ianes)

All'inclusione dobbiamo ancora arrivarci. L'inclusione sposta avanti la linea di confine rispetto all'integrazione. Il focus dell'integrazione era sull'alunno in difficoltà (una serie di pratiche rivolte all'alunno con disabilità), il focus dell'inclusione è, invece, su tutti e tutto, alunni e contesto.

Il 100% degli alunni ha il diritto di trovare nella scuola piena possibilità di partecipazione e sviluppo del massimo potenziale culturale, umano, cognitivo. In modo diverso, le stesse possibilità per tutti.

UDL: *Universal design for learning*, ossia Disegno universale per l'apprendimento. Prevede: PROGETTARE GIA' ALLA BASE UDA PLURALI, CIOE'

- NELLA FASE DI INPUT (quando l'informazione viene acquisita): una pluralità di canali e modalità

- NELLA FASE DI OUTPUT (quando c'è la risposta del discente): dare la possibilità di fare più cose o la stessa con percorsi e modalità diverse (individuale, a coppia, in gruppo), in modo tale da funzionare anche sul piano della terza area "LA MOTIVAZIONE" coinvolta nell'apprendimento.

Le neuroscienze ci dicono che nell'apprendimento si attivano queste 3 aree.

DON MILANI E L'EQUITA'



Non c'è maggior ingiustizia che fare parti uguali tra diseguali.

Per fare inclusione bisogna fare differenze che colmino le discrepanze

Visualizza il video del webinar "[Dall'integrazione all'inclusione](#)" con Dario Ianes.

Capitolo 3 – I.C. Cassino 2: l'azione didattica inclusiva in questa istituzione

3.1. Dall'integrazione all'inclusione: I.C. Cassino 2

Rispetto all'**inclusione**, questa Istituzione scolastica **ha fissato obiettivi e predisposto azioni conseguenti che si stanno rivelando efficaci e adatte** a perseguire tale finalità. L'inclusione, naturalmente, è un'istanza che travalica i confini della scuola ed è stata individuata dall'Europa, nella strategia di EUROPA 2020, come una delle tre priorità (insieme a crescita intelligente e sostenibile) per pervenire a una crescita che sia reale progresso.

Quest'anno, il team **dell'area Inclusione e differenziazione (supportato dal GLI, organo presieduto dal Dirigente che raccoglie l'intera componente dei docenti specializzati dei tre ordini di scuola oltre alla componente docente curricolare)** è intervenuto con azioni specifiche che **hanno spostato considerevolmente in avanti la frontiera dell'inclusione e fissato un orizzonte filosofico-pedagogico da cui non si potrà prescindere nel programmare le azioni didattiche nel nostro Istituto**. È stato possibile perseguire gli **obiettivi relativi all'inclusione** grazie allo sforzo congiunto di tutti i docenti che, in questi anni di grandi cambiamenti resi necessari dai rapidi mutamenti che rendono il mondo esponenzialmente sempre più complesso, si sono messi in gioco e, uscendo dalla "comfort zone", hanno accettato la sfida europea accolta nelle **Indicazioni Nazionali per il Curricolo per competenze**.

Non si potrebbe, infatti, **parlare di inclusione senza una didattica che possa sostenere il peso di questa complessa prospettiva**.

La didattica inclusiva si raccorda con la didattica per competenze: entrambe prevedono metodologie centrate sullo studente, entrambe fanno riferimento ad approcci plurali che mettono al centro dell'apprendimento il discente nella sua diversità di stile cognitivo e peculiarità umana creando situazioni complesse dove è possibile cogliere le evidenze delle competenze e mettere in gioco abilità e conoscenze finalmente finalizzate, quindi agite, in contesti spesso veri o verosimili. Alla scuola odierna viene, infatti, richiesto di colmare il divario tra didattica e realtà e di trasformare conoscenze e abilità in competenze per agire con efficacia nel mondo reale e complesso della postmodernità.

L'azione inclusiva, come abbiamo già avuto modo di ricordare, non si concentra sulla persona in condizione di disabilità, bensì è rivolta a tutto il contesto, perché l'inclusione riguarda tutti: siamo tutti diversi e ciascuno di noi ha dei bisogni che vanno accolti e anche delle potenzialità che vanno sviluppate. Una **didattica generalista** uguale per tutti **penalizza tutti:** nuoce alla persona che ha "bisogni speciali" e, allo stesso modo, non consente strutturali percorsi di **potenziamento/recupero** che vanno anche integrati nella prassi didattica quotidiana. Una progettazione didattica che procede per adattamenti integra ma non include.

Visualizza il video [“018 Auguri I.C. Cassino2. Cos'è inclusione?”](#).

La scuola deve riflettere la realtà nella sua complessità e ricchezza per creare le condizioni affinché tutti possano esprimere le potenzialità nell'“essere parte” e trovare risposte ai bisogni. Ciascuno di noi ha bisogni educativi speciali: ad esempio, ci sono persone che pur avendo alte prestazioni nell'intelligenza linguistica o logico-matematica, avrebbero bisogno di sviluppare armonicamente aspetti della personalità o abilità sociali o altri aspetti dell'intelligenza che costituiscono aree di criticità e ostacolano uno sviluppo armonioso della persona che è possibilità di felicità.

Le azioni messe in campo per incrementare il livello di inclusione sono diverse, in questa sede ci concentriamo sulla progettazione didattica e le unità di apprendimento, cuore pulsante e anima della scuola.

3.2. Potenziare l'inclusività attraverso l'azione didattica

STEP 1: COSTRUIRE UDA “PLURALI” A MONTE

L'azione, volta ad innalzare il livello di inclusione attraverso l'incremento delle metodologie didattiche attive, individualizzazione e personalizzazione, ha previsto una modifica al format delle **UDA (unità di apprendimento per competenza)** per cui si è progettata l'aggiunta di alcune voci dedicate che garantiscano l'utilizzo di **metodologie inclusive, individualizzazione e personalizzazione dei percorsi**.

L'obiettivo che ci si è posti attraverso la modifica del format è quello di permettere di passare dall'adattamento delle uda alla co-progettazione del docente curricolare e del docente specializzato che, attraverso il proprio bagaglio di esperienze di individualizzazione e personalizzazione, può apportare un contributo essenziale al sistema scuola. La collaborazione è prevista nei dipartimenti in sede di progettazione delle UDA, per cui il docente specializzato mette a disposizione la sua professionalità per tutta la scuola. L'UDA si costruisce attraverso un'azione congiunta che stabilisce



linee comuni di azioni e crea **uno standard di riferimento** che **deve essere impostato di “default” su metodologie inclusive che aprono all’individualizzazione e alla personalizzazione**. Del resto, per mirare allo sviluppo di competenze, l’UDA deve necessariamente avere un’impostazione metodologica attiva e plurale: tale impostazione si trova a convergere con un’impostazione metodologica inclusiva.

STEP 2: DAL GENERALE AL PARTICOLARE

Come passaggio ulteriore, ciascun docente potrà e dovrà procedere nel flettere l’azione didattica sulla base della classe e dei bisogni del momento, pur mantenendo un raccordo col dipartimento.

Sebbene il raccordo, attuato attraverso un lavoro congiunto dei docenti nei dipartimenti, sia necessario per avere “a sistema” azioni didattiche quali processi oggettivabili e valutabili, replicabili, sui quali si possa intervenire con azioni di miglioramento generalizzabili, va, tuttavia, in parallelo rispettata e incoraggiata la singolarità delle scelte del docente che reagisce all’unicità del gruppo classe con strumenti e spazi salvaguardati. Il singolo docente deve operare delle scelte metodologiche personali muovendosi comunque nel solco delle metodologie attive e inclusive. Inoltre, anche le competenze correlate possono essere oggetto di una scelta che nasce da una lettura dei bisogni della classe. Le UDA “disciplinari” (pur focalizzandosi sulla disciplina e individuando competenze focus disciplinari condivise nel dipartimento) sono sempre “correlate” ad altre competenze trasversali: l’agire competente infatti prevede l’attivazione di più processi corrispondente sempre a un insieme di competenze. Questo contorno offre tante possibilità di rispondere, “corrispondere” con la didattica alla natura della classe e dei singoli.

IN SINTESI (TRATTO DAL PROGETTO INCLUSIONE)

Il GLI ha elaborato un piano per rispondere al bisogno di implementare ulteriormente le pratiche inclusive nella didattica ordinaria e ha stabilito il seguente obiettivo:

- ✓ **approdare alla coprogettazione di UDA INCLUSIVE e plurali superando l’ottica dell’adattamento del modello standard attraverso:**
 1. momenti di lavoro condiviso nei dipartimenti con docenti specializzati (risorsa per l’inclusione) presenti che mettono a disposizione dei colleghi curriculari le competenze maturate inerenti strategie/ metodologie inclusive;
 2. intervento sul format standard delle UDA che dovrà tracciare il percorso inclusivo grazie all’inserimento di voci ad hoc;

3. possibilità di “piegare” ulteriormente l’UDA inclusiva sulle esigenze delle singole classi con variazioni di focalizzazione rispetto ad alcune competenze trasversali o nella scelta di strategie, canali, realizzazione di prodotti etc. Il tutto va motivato a partire da una descrizione dei bisogni della classe nel momento in cui si attua l’UDA.

3.3. Potenziare l’inclusività attraverso esperienze condivise e autoformazione: il gruppo docenti come risorsa

3.3.1. L’autoformazione: nuovi spazi dedicati per valorizzare buone pratiche condivise

La formazione è un’occasione, con la legge Buona scuola diventa obbligatoria e permanente. Questa Istituzione fa riferimento naturalmente al Piano Nazionale per la formazione degli insegnanti del Miur per il triennio 2016/19.

Per ottimizzare tempi, risorse, tesaurizzare le esperienze e le pratiche, allargare la ricaduta sulla scuola delle competenze acquisite nella formazione dai docenti, si è ritenuto necessario creare e dedicare uno spazio strutturato all’autoformazione nel sistema scuola

- ✓ per perseguire gli obiettivi appena ricordati;
- ✓ per creare una vera comunità docenti;
- ✓ per creare un clima sinergico valorizzando le risorse umane, creando occasione di condivisione di esperienze, reale confronto, crescita umana e professionale attraverso la collaborazione ;
- ✓ per dedicare spazi ufficiali di dibattito pedagogico su questioni rilevate.

3.3.2. Docenti specializzati: un dipartimento nei dipartimenti per un’azione trasversale orizzontale e verticale

I docenti specializzati nella nostra Istituzione scolastica non hanno un dipartimento dedicato, si riuniscono, in modo flessibile ma monitorato, nei dipartimenti disciplinari per un lavoro di co-progettazione delle UDA inclusive. In questo modo, il docente specializzato è una risorsa di tutta la scuola. Tale modalità di lavoro costituisce un momento fondamentale di formazione interna attraverso la condivisione di strategie e metodologie di significativa ricaduta sulla crescita professionale di ciascun docente.

I docenti specializzati dei tre ordini si riuniscono tutti, compresa la componente curricolare, presieduti dal Dirigente Scolastico nel GLI. Lavorare in modo “verticale” è stata l’occasione per iniziare a pensare in modo sistemico, non più in termini di ordini ma di Istituto Comprensivo con una forte interrelazione di problematiche didattiche che, per essere affrontate al meglio, vanno inevitabilmente conosciute nel loro sviluppo, condivise, supportate e affrontate con azioni congiunte e coerenti. Quest’anno si è deciso di creare uno spazio-tempo all’interno del GLI di autoformazione interna anche partendo da problematiche comuni alla scuola, creando ulteriore possibilità di comunicazione e scambio tra ordini.

Comunicazione, condivisione e analisi dei casi, ipotesi di intervento, scelte di metodologie e strategie, costruzioni di ambienti di apprendimento facilitati, insieme alla diffusione di materiali selezionati e ritenuti validi per orientare e supportare le scelte, le piste di lavoro, i percorsi di ricerca-azione, costituiscono le attività che maggiormente rispondono e caratterizzano la costruzione di un ambiente di lavoro cooperativo e in continua crescita professionale, al quale la scuola tende. Formazione, autoformazione, focus group, formazione a cascata, apertura all'esterno verso reti di scuole centrate sull'inclusione, confronto con l'Università di Cassino che ospita il TFA di sostegno, costituiranno, pertanto, le attività strategiche per innalzare il livello di inclusività dell'Istituto.

Capitolo 4 – Premesse all’Uda inclusiva

UDA STANDARD CON METODOLOGIE INCLUSIVE PREDISPOSTA ALL’ADATTAMENTO SULLA CLASSE

- IL dipartimento realizza una UDA standard.
- Inserimento della voce **inclusione**:
 - a) contesto e bisogni
 - b) metodologie che rispondono a bisogni individuati e alle caratteristiche della classe (tipologia di lezione prevalente -canali utilizzati) in cui però **non sono indicate le fasi** perché sono descritte successivamente.
- **Le fasi** sono individualizzabili dai singoli docenti con variazioni rispetto allo standard se necessarie in collaborazione con il docente specializzato (se presente o se ne è richiesta la collaborazione). Le fasi recano descrizione dell’attività e delle metodologie applicate. Nell’UDA standard è proposta una lezione dalle caratteristiche inclusive,
 - a) la valutazione/autovalutazione sempre presente dalla diagnosi, attraverso il processo fino al debriefing finale;
 - b) il coinvolgimento attivo dei docenti con attenzione alla multisensorialità in input e output;
 - c) la frontalità può essere prevista ma entro dei confini di tempo / alternative alla spiegazione frontale con attenzione a variegare i canali;
 - d) situazione stimolo iniziale;
 - e) INDUZIONE /DEDUZIONE.

Se si adottano altre strategie e metodologie vanno esplicitate (EAS, LEARNING BASED PROJECT etc.)

- Sono indicate le competenze **focus** imprescindibili per tutti su cui si individualizza attraverso adattamenti metodologici e le **competenze correlate** che sono campo di personalizzazione/adattamento alla classe (il singolo docente decide se è più opportuno lavorare sull’aspetto metacognitivo e valutarlo piuttosto che sulla collaborazione o competenze digitali).

La competenza sociale e civica e delle evidenze corrispondenti, scelte in base ai nuclei individuati nel curriculum, sarà sempre presente.

- Lo schema delle rubriche fa riferimento al corso di formazione dello scorso anno. Le rubriche potranno avere voci da completare per valutare anche in modo personalizzato.

UDA I. C. CASSINO 2

N°

Denominazione

Discipline coinvolte

Destinatari

Tempi di svolgimento

**Compito significativo
e prodotti**

COMPITI

PRODOTTI

Prerequisiti

Competenze chiave e relative competenze specifiche	Evidenze osservabili
COMPETENZE FOCUS	
Competenze sociali e civiche	
COMPETENZE CORRELATE	
<u>PERSONALIZZABILI SULLA CLASSE a scelta</u>	
Abilità <i>(in ogni riga gruppi di abilità conoscenze riferiti ad una singola competenza)</i>	Conoscenze <i>(in ogni riga gruppi di conoscenze riferiti ad una singola competenza)</i>

Utenti destinatari	
Inclusione e metodologie	<u>Caratteristiche della classe</u> (i singoli docenti dovranno indicare sinteticamente caratteristiche e bisogni della propria classe che giustificano le scelte metodologiche)
	<u>Metodologie inclusive adottate</u> (le scelte metodologiche devono corrispondere a caratteristiche e bisogni individuati)
Fasi della lezione inclusiva con dettaglio	<u>Dettaglio</u>
	FASI LEZIONI INCLUSIVE (i singoli docenti indicheranno nel dettaglio le fasi della lezione e l'impostazione metodologica)
	FASE 1-DIAGNOSI
	FASE 2 -

	<p>PROCESSO</p> <p>FRAME LEZIONE</p> <p>con presentazione del problem solvig o spiegazione</p> <p>attraverso domande il docente raccoglie feedback per una valutazione e autovalutazione formativa</p> <p>FASE 3</p> <p>PROCESSO</p> <p>fase operativa</p> <p>attraverso l'osservazione il docente raccoglie feedback per una valutazione e autovalutazione formativa</p> <p>FASE 4</p> <p>PRODOTTO/ conclusione - debriefing</p> <p>valutazione del prodotto/ performance/ degli esercizi svolti/degli appunti presi</p>	<p>-COINVOLGIMENTO ATTIVO E RIELABORAZIONE: esercizi, soluzione di un problem solving, creazione di una mappa sui contenuti o di un prodotto artefatto etc...</p> <p>DEBRIEFING</p> <p>CORREZIONE FORMATIVA COLLETTIVA</p>
--	---	---

Percorsi differenziati per potenziamento e recupero	Metodologia per il potenziamento/recupero:	
	POTENZIAMENTO interventi individualizzati e/o personalizzati	
	competenze	evidenze
	RECUPERO interventi individualizzati e/o personalizzati	
	competenze	evidenze
Risorse umane		

1. <i>interne</i>	
2. <i>esterne</i>	
Strumenti	
Valutazione	<u>Valutazione formativa del processo</u> <u>Valutazione sommativa</u> <u>Valutazione delle competenze:</u> <u>Valutazione del prodotto (individuale e collettiva):</u>
CONSEGNA	

Competenza chiave di riferimento	Criteri Evidenze	Livelli di padronanza	Descrittori di livello attribuito
		4	
		3	
		2	
		1	
		4	
		3	
		2	
		1	
		4	
		3	
		2	
		1	
		4	
		3	
		2	
		1	