

Di chi è il PEI? Il coinvolgimento dell’alunno con disabilità nella progettazione educativa individualizzata. Declinazioni teorico-metodologiche e programmi didattici dalla ricerca internazionale

Nicole Bianquin, Fabio Sacchi

Abstract – *The paper presents the outcomes of exploratory research aimed at conducting a preliminary analysis of the international literature concerning the processes of involving students with disabilities in individualized educational planning. The results and the discussion are focused on the main theoretical-methodological orientations and the educational programs designed and tested. The narrative synthesis provides theoretical-methodological orientations tending to focus on two aspects: the planning dimension of the process with the specification of certain phases that affect not only the IEP meetings but the work of the entire school year, and the focus on the constructs of self-determination and self-advocacy. The studies reported were conducted almost exclusively in a North American context and the programs identified undoubtedly reflect their specificities. These results could however be interesting and functional also in the national panorama in a logic of implementation of the practices implemented: the indications could in fact support the ‘Gruppi di Lavoro Operativi’ and the teaching teams to conceive a design in which the involvement of the student with disabilities is real and significant in every moment of the process.*

Riassunto – *Il contributo presenta gli esiti di una ricerca esplorativa finalizzata a condurre un’analisi preliminare della letteratura di carattere internazionale relativa ai processi indirizzati al coinvolgimento dello studente con disabilità nella progettazione educativa individualizzata. I risultati e la discussione presentati si focalizzano sui principali orientamenti teorico-metodologici e sui programmi didattici ideati e sperimentati. La sintesi narrativa restituisce degli orientamenti teorici-metodologici tendenzialmente focalizzati su due aspetti: la dimensione progettuale del processo con la specificazione di determinate fasi che toccano non solo gli incontri PEI ma il lavoro dell’intero anno scolastico e la focalizzazione sui costrutti di autodeterminazione e self-advocacy. Gli studi riportati sono stati condotti quasi esclusivamente in contesto nord-americano e i programmi individuati ne riflettono indubbiamente le specificità. Tali risultati potrebbero comunque essere interessanti e funzionali anche nel panorama nazionale in una logica di implementazione delle pratiche agite: le indicazioni potrebbero infatti supportare i ‘Gruppi di Lavoro Operativi’ ed in particolare i gruppi docenti a ideare una progettazione in cui il coinvolgimento dello studente con disabilità sia reale e significativo in ogni momento del processo.*

Keywords – students with disabilities, individualized educational planning - IEP, engagement, programs, teaching tools

Parole chiave – studenti con disabilità, progettazione educativa individualizzata - PEI, coinvolgimento, programmi, strumenti didattici

Nicole Bianquin è Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo. La sua attività di ricerca è orientata allo studio della pedagogia speciale in relazione ai processi inclusivi e alla progettazione individualizzata sia nell'ambito scolastico sia nell'extra-scuola. I suoi principali temi di studio sono l'applicazione del modello bio-psico-sociale proposta dall'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (OMS, 2001, 2007), la valutazione e l'autovalutazione della qualità dei processi inclusivi, la didattica speciale e il gioco e i giocattoli inclusivi e accessibili. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Favorire la partecipazione degli studenti con disabilità sensoriali. Una systematic review per una STEM disability-inclusive education nella scuola secondaria* (Milano, FrancoAngeli, 2023); *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita* (Lecce, Pensa Multimedia, 2020).

Fabio Sacchi è Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università Telematica San Raffaele di Roma. La sua attività di ricerca è attualmente relativa alla disamina dei dati di natura statistica e amministrativa, sia a livello internazionale sia nazionale, delle persone con disabilità e alla loro modalità di raccolta. Altri temi di studio sono l'inserimento lavorativo delle persone con disabilità, la figura professionale del *disability manager*, le tecnologie assistive per il lavoro e la scuola e la didattica speciale con particolare riferimento a quella delle discipline STEM. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Disabilità al lavoro* (Roma, Studium, 2022); *Tecnologie assistive per l'inclusione socio-lavorativa delle persone con disabilità: Sfondi, percorsi, strumenti, possibilità* (Milano, Guerini Scientifica, 2021).

1. Introduzione

La progettazione educativa individualizzata è un processo sollecitato sia da un punto di vista normativo sia pedagogico-didattico e mostra una tradizione sostanzialmente importante, non solo nel panorama nazionale dove una legislazione dedicata è presente da ormai più di 40 anni, ma anche nel panorama internazionale. Il Piano Educativo Individualizzato (PEI) è lo strumento per eccellenza per la realizzazione della progettazione educativa individualizzata e il dispositivo di connessione, 'cerniera', con la progettazione di classe¹.

Questa strategicità del PEI è affermata in numerosi documenti normativi adottati da differenti Paesi². Negli Stati Uniti, ad esempio, l'*Individuals With Disabilities Education Act* (IDEA) del 2004 che disciplina l'inclusione educativa degli studenti con disabilità prevede che almeno una volta all'anno si tenga una riunione del PEI (*IEP meeting*) per ogni studente con disabilità. L'obiettivo di queste riunioni è progettare un piano educativo che soddisfi i bisogni specifici e che rifletta gli interessi e le preferenze dello studente³. Tuttavia, il documento è piuttosto vago per quanto riguarda la presenza e la partecipazione degli studenti, limitandosi ad affermare che gli studenti di età pari o superiore ai 16 anni devono essere invitati a partecipare alle riunioni

¹ Cfr. K.A Sanderson, S.E. Goldman, *A systematic review and meta-analysis of interventions used to increase adolescent IEP meeting participation*, in "Career Development and Transition for Exceptional Individual's", 43(3), 2020; D. Ianes, S. Cramerotti, F. Fogarolo, *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*, Trento, Erickson, 2021.

² Cfr. M.A. Alkahtani, S.A. Kheirallah, *Background of Individual Education Plans (IEPs) Policy in Some Countries: A Review*, in "Journal of Education and Practice", 7(24), 2016.

³ Cfr. L. Barnard-Brak, D. Lechtenberger, W.Y. Lan., *Accommodation strategies of college students with disabilities*, in "Qualitative Report", 15(2), 2010.

del PEI 'ogni volta che è opportuno'⁴.

La partecipazione degli studenti con disabilità alla costruzione del PEI trova una sua esplicazione anche nella normativa italiana. Si pensi solo a titolo esemplificativo al recente Decreto Legislativo n. 96 del 2019⁵, nel quale viene sottolineata più volte la natura partecipata di tali incontri, sia in relazione alla famiglia e al ruolo che dovrebbe assumere all'interno di questi processi, sia in relazione all'alunno stesso come portavoce di istanze, bisogni, conoscenze ma anche, e soprattutto, come attore protagonista del proprio cammino scolastico e non solo.

Da rilevare come tendenzialmente la normativa rivolga la sua attenzione alla partecipazione degli studenti al solo momento degli incontri, non considerando opportunamente che la progettazione educativa individualizzata, in quanto processo, si sviluppa lungo l'arco temporale dell'intero anno scolastico e pertanto non può essere ricondotta esclusivamente ai soli incontri ma deve includere anche attività e momenti esplicitamente dedicati.

La partecipazione degli studenti alla progettazione educativa individualizzata è associata ad una serie di effetti positivi come l'aumento di probabilità di conseguimento degli obiettivi stabiliti, di comprensione della propria disabilità, della capacità di individuare le risorse necessarie a conseguire i traguardi stabiliti e di sviluppare e applicare il proprio senso di autoefficacia e le abilità di autodeterminazione, fondamentali per gli adolescenti che si preparano alla transizione post-secondaria⁶.

Nonostante i vantaggi derivanti dalla partecipazione degli studenti con disabilità agli incontri del PEI siano ormai ampiamente riconosciuti dalla letteratura di settore, e questa sia anche sollecitata dalla normativa, è tuttavia possibile riscontrare come nella realtà dei fatti gli studenti con disabilità, le cui vite sono maggiormente influenzate dalle decisioni prese durante gli incontri dedicati, sono spesso assenti⁷ e quando partecipano, spesso non sono inclusi nelle discussioni⁸.

Differenti sono le cause alla base di questa sostanziale mancanza di presenza e partecipazione⁹. In primo luogo, spesso i documenti normativi forniscono indicazioni vaghe per quanto riguarda le modalità con cui significare e attuare la presenza o la partecipazione. In secondo luogo, gli studenti possono non avere l'opportunità di partecipare alle riunioni del PEI a causa

⁴ IDEA, 2004, sezione 1414.

⁵ Il D. Lgs 96/2019 modifica la Legge 104/1992, inserendo all'art. 15 comma 11: "All'interno del Gruppo di lavoro operativo, di cui al comma 10, è assicurata la partecipazione attiva degli studenti con accertata condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica nel rispetto del principio di autodeterminazione".

⁶ Cfr. H. Nolan-Spohn, *Increasing student involvement in IEPs*, in "Mid-Western Educational Researcher", 28(3), 2016.

⁷ Cfr. K.A Sanderson, S.E. Goldman, *A systematic review and meta-analysis of interventions used to increase adolescent IEP meeting participation*, cit.

⁸ Cfr. M. Andreoli, *Partecipazione delle studentesse e degli studenti al GLO? Revisione della letteratura e indicazioni operative*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 21(3), 2021; J.L. Doronkin, J.E. Martin, B.A. Greene, B. Choiseul-Praslin, F. Autry-Schreffler, *Opening Oz's curtain: who's really running the annual IEP meeting to discuss secondary transition issues?*, in "Journal of Research in Special Educational Needs", 20(3), 2020.

⁹ Cfr. K.A Sanderson, S.E. Goldman, *A systematic review and meta-analysis of interventions used to increase adolescent IEP meeting participation*, cit.

delle scarse aspettative degli adulti¹⁰: in molte situazioni gli adulti reputano che gli studenti con disabilità non siano in grado di prendere decisioni in merito ai loro obiettivi e ai supporti educativi¹¹ e quindi non incoraggiano la loro presenza o partecipazione. Occorre, inoltre, rilevare che spesso gli studenti non sono adeguatamente preparati a partecipare e che gli insegnanti non hanno le conoscenze, le competenze e le risorse per condurre gli studenti ad acquisire le competenze necessarie per partecipare attivamente alle riunioni del PEI¹². Infine, diversi studi annoverano tra le cause il fatto che i docenti non dispongano, o non conoscano adeguatamente, sia gli effetti positivi che derivano da questa partecipazione per gli studenti con disabilità in termini di crescita e di sviluppo sia gli strumenti necessari a costruire progettazioni didattiche che aiutino gli studenti a conoscere meglio i contenuti del PEI e a sviluppare abilità e competenze necessarie a diventare protagonisti della loro progettazione individualizzata¹³.

È alla luce delle considerazioni sopra riportate che il presente contributo intende approfondire le principali indicazioni teorico-metodologiche, i programmi didattici ideati che permettano ai docenti di progettare proposte formative che consentano agli studenti con disabilità di partecipare al processo di costruzione del loro PEI.

Lo studio qui presentato si configura come la prima fase del progetto di ricerca intitolato 'IL MIO PEI, Il coinvolgimento dell'alunno con disabilità e della famiglia nella progettazione educativa individualizzata'¹⁴. Il contributo ha l'obiettivo di radunare in maniera ragionata tali esiti partendo dalle seguenti domande di ricerca:

- Quali sono le principali indicazioni teorico-metodologiche, che emergono a livello internazionale, sottese alla realizzazione di una progettazione educativa individualizzata partecipata, che sappia sollecitare e accogliere la voce e il protagonismo dell'alunno con disabilità?
- Quali sono i programmi didattici ideati suggeriti dalla letteratura internazionale finalizzati all'implementazione del coinvolgimento diretto dello studente con disabilità nel processo di elaborazione della progettazione educativa individualizzata?

¹⁰ Cfr. J.L. Doronkin, J.E. Martin, B.A. Greene, B. Choiseul-Praslin, F. Autry-Schreffler, *Opening Oz's curtain: who's really running the annual IEP meeting to discuss secondary transition issues?*, cit.

¹¹ Cfr. E. Carter, L. O'Rourke, L.G. Sisco, D. Pelsue, *Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools*, in "Remedial and Special Education", 30(6), 2009.

¹² Cfr. M. Konrad, D.W. Test, *Teaching middle-school students with disabilities to use an IEP template*, in "Career Development for Exceptional Individuals", 27(1), 2004.

¹³ Cfr. E. Martin, J.L. Van Dycke, W.R. Christensen, B.A. Greene, J.E. Gardner, D.L. Lovett, *Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice*, in "Exceptional Children", 72(3), 2006.

¹⁴ Si tratta di un progetto promosso, a partire dal 2022, dalla Cattedra di Pedagogia Speciale dell'Università degli Studi di Bergamo sotto la supervisione scientifica della professoressa Nicole Bianquin. La finalità del progetto è promuovere una maggiore consapevolezza nel corpo docente rispetto al ruolo degli alunni con disabilità e delle loro famiglie nel processo di realizzazione del PEI, in una logica di co-progettazione partecipata. Uno degli *outcome* del progetto sarà la realizzazione di specifiche linee guida e di strumenti educativi e didattici a supporto delle istituzioni scolastiche.

2. Metodologia della ricerca

Lo studio, per rispondere alle domande di ricerca, si è avvalso della sintesi narrativa (*narrative review*), uno strumento di ricerca secondario che si configura come un processo di revisione degli studi e che ne esplora il significato e l'eterogeneità in termini descrittivi, al fine di compiere un'analisi comparativa per giungere ad una loro generalizzazione¹⁵.

Il percorso metodologico è stato così organizzato: a) formulazione del problema e definizione delle domande di ricerca; b) revisione della letteratura per individuare gli studi oggetto di analisi; c) *screen* dei risultati della ricerca (titoli, abstract, *full text*); d) analisi dettagliata degli studi rispondenti alle domande (attraverso una *reading form* predisposta appositamente); e) organizzazione, analisi e sintesi degli elementi emersi e valutazione dell'eterogeneità in termini di risultati; f) socializzazione degli esiti.

La *review* è stata effettuata a partire da tre database – *Scopus, Education source, Psychology and Behavioral Sciences Collection* – con l'obiettivo di individuare i lavori internazionali relativi ai principali orientamenti teorico-metodologici e a programmi didattici e loro strumenti utili a sostenere la partecipazione degli studenti con disabilità nella progettazione educativa individualizzata.

La ricerca è stata realizzata nel periodo tra il 10 e il 20 dicembre 2022 utilizzando le seguenti *keywords* e operatori booleani: *student* with disabilit** AND IEP OR *individualized education planning* AND *involvement* OR *engagement* OR *participation* AND *program** OR *strateg** OR *tool**. Sono stati inclusi documenti prodotti in lingua inglese, pubblicati nell'arco temporale tra il 2001 e il 2023 su riviste *peer reviewed*.

Due valutatori indipendenti hanno esaminato i titoli e gli *abstract* di ogni studio e hanno applicato i criteri di inclusione ed esclusione in relazione ai tre gruppi di parole chiave sopra riportate. I due valutatori hanno poi confrontato le loro decisioni. La sistematizzazione delle informazioni contenute nei lavori inclusi è avvenuta attraverso una *reading form* appositamente predisposta volta a rilevare le informazioni di seguito riportate.

a) Indicatori bibliometrici della pubblicazione: nome della rivista; anno di pubblicazione; nomi degli autori e paesi di affiliazione; tipologia di pubblicazione.

b) Principali orientamenti teorico-metodologici proposti.

c) Programmi didattici e eventuali strumenti presentati e utilizzati e loro principali caratteristiche.

I lavori sono stati esaminati e sono state assunte le decisioni finali di inclusione o esclusione.

3. Risultati e discussione

La *narrative review* ha permesso di identificare 48 articoli scientifici, tutti appartenenti all'area statunitense, rispondenti ai criteri di ricerca adottati e attraverso l'analisi di questi prodotti sono

¹⁵ Cfr. M. Pellegrini, G. Vivinet, *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*, Roma, Carocci, 2018.

emersi degli orientamenti teorico-metodologici di riferimento ma anche dei programmi didattici e degli strumenti rilevanti anche per il dibattito attuale nazionale sulla partecipazione dello studente alla progettazione educativa individualizzata.

Per quanto concerne gli aspetti teorico-metodologici emergono con evidenza due principali orientamenti legati alla progettazione educativa individualizzata partecipata: 1) la necessità di concepire la redazione del PEI in una prospettiva progettuale articolata in più fasi, ognuna delle quali richiede un'adeguata progettazione del docente e necessariamente comporta il coinvolgimento e l'attivazione dello studente; 2) l'interconnessione tra la progettazione educativa individualizzata e i costrutti di *self-determination* e *self-advocacy*, intesi come elementi fondanti di qualsiasi progettualità che abbia realmente la finalità di porre lo studente al centro del proprio percorso, intendendolo come principale protagonista.

Come sopra accennato, la *narrative review* ha consentito inoltre di intercettare e analizzare programmi educativi e didattici dedicati all'implementazione del coinvolgimento dello studente con disabilità in tutte le fasi della progettazione educativa individualizzata. Questi programmi sono composti da specifiche sequenze di attività, con materiali dedicati, volte all'acquisizione di competenze come ad esempio quelle sociali, comunicative, di *problem solving* e di *decision making*, funzionali al conseguimento degli obiettivi previsti e al passaggio tra scuola e dopo-scuola.

3.1. La realizzazione e l'attuazione del PEI: una logica necessariamente progettuale

In molti dei lavori selezionati¹⁶ emerge con chiarezza l'indicazione condivisa di concepire la redazione del PEI all'interno di un *framework* teorico-metodologico in una prospettiva progettuale ricorsiva e ciclica, articolata in fasi; tutti i soggetti coinvolti, incluso lo studente con disabilità, partecipano alla redazione, non di un atto amministrativo imposto per legge, ma ad un vero e proprio "*living, breathing document*"¹⁷. Nello specifico i lavori esaminati sono concordi, seppure con alcune differenze, su una proposta di modellizzazione dell'intero processo in 5 fasi, la costruzione di conoscenza, la pianificazione, la stesura/redazione, la rimodulazione di parti della progettazione e l'attuazione/realizzazione della stessa, a cui possono essere ricondotti specifiche strategie e strumenti¹⁸. Le fasi di rimodulazione e di attuazione si svolgono contemporaneamente.

La prima fase, ovvero la costruzione di conoscenza, è finalizzata a fornire agli studenti con disabilità le competenze di base necessarie sia per conoscere e presentare sé stessi, sia in relazione agli elementi caratterizzanti il processo della progettazione educativa individualizzata

¹⁶ Cfr. M. Konrad, D.W. Test, *Teaching middle-school students with disabilities to use an IEP template*, cit.; M. Konrad, *Involve students in the IEP process*, in "Intervention in School and Clinic", 43(4), 2008; M.E. Morningstar, J.M. Liss, *A preliminary investigation of how states are responding to the transition assessment requirements under IDEIA 2004*, in "Career Development and Transition for Exceptional Individuals", 31, 2008; J.A. Diliberto, D. Brewer, *Six tips for successful IEP meetings*, in "TEACHING Exceptional Children", 44(4), 2014.

¹⁷ Cfr. J.J. Lesh, *IEP 101: Practical tips for writing and implementing Individual Education Programs*, in "Teaching Exceptional Children", 52(5), 2020.

¹⁸ Cfr. M. Konrad, *Involve students in the IEP process*, *Intervention in School and Clinic*, cit.

e gli incontri ad essa dedicati per facilitare e implementare la loro attiva e significativa partecipazione¹⁹. Questa fase è strategica per condurre gli studenti a comprendere con maggiore consapevolezza la loro disabilità ed in particolare il proprio funzionamento, identificando i punti di forza e i bisogni, l'impatto che questo ha sui processi di apprendimento e di socializzazione e gli accomodamenti ragionevoli necessari²⁰. Risulta poi fondamentale aumentare le conoscenze degli studenti sulle caratteristiche della progettazione educativa individualizzata: sulle fasi del PEI, sulle finalità e caratteristiche, sugli incontri previsti, sulle modalità di conduzione nonché sullo strumento di redazione utilizzato²¹. In questa fase, ad esempio gli insegnanti potrebbero supportare gli studenti nel descriversi, ponendo loro delle specifiche domande. Inoltre, sarebbe auspicabile che gli studenti possano familiarizzare con il modello di PEI utilizzato: al tal proposito si potrebbe chiedere loro di individuare nel documento determinate informazioni o, attraverso una lista di controllo, individuare gli elementi che sarebbe necessario/prescrittivo avere all'interno del documento²². Konrad e Test suggeriscono come esempio di attività la realizzazione di una vera e propria 'IEP scavenger hunt' chiedendo agli studenti di trovare determinate informazioni nel proprio PEI²³.

La progettazione di attività dedicate alle conoscenze e alle competenze necessarie per partecipare agli incontri dedicati al PEI risulta poi essere imprescindibile: gli studenti dovrebbero conoscere lo scopo delle riunioni, la terminologia associata, i diversi momenti previsti e le responsabilità dei diversi partecipanti²⁴.

La pianificazione è la seconda fase del processo e comprende la definizione degli obiettivi, la scelta delle attività per raggiungere tali obiettivi e la predisposizione dei materiali necessari. Si tratta di uno sguardo al futuro che richiede una capacità di guardare oltre, una sorta di visione che sappia andare al di là del presente per immaginare delle possibilità²⁵. In questa fase è importante che gli studenti imparino a creare elenchi di potenziali bisogni, obiettivi, preferenze, a prendere dunque l'iniziativa nella raccolta dei dati, nell'interpretazione dei risultati e nella declinazione degli obiettivi; questo consentirebbe loro di partecipare alla pianificazione, di difendere le proprie idee e concezioni e, a lungo termine, di dirigere l'intera impalcatura progettuale che li vede attori, agendo in questo caso come reali protagonisti²⁶.

La terza fase, quella della stesura, rappresenta il momento di scrittura vera e propria del

¹⁹ *Ivi*.

²⁰ Cfr. E. Martin, J.L. Van Dycke, W.R. Christensen, B.A. Greene, J.E. Gardner, D.L. Lovett, *Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice*, cit.

²¹ Cfr. J.A. Diliberto, D. Brewer, *Six tips for successful IEP meetings*, cit.

²² Cfr. B.A., Jones, *The effects of mini-conferencing prior to IEP meetings on parental involvement in the IEP process*, Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College, 2006.

²³ Cfr. M. Konrad, D.W. Test, *Teaching middle-school students with disabilities to use an IEP template*, cit.

²⁴ Cfr. M. Konrad, *Involve students in the IEP process*, cit.

²⁵ Cfr. K.R. Kelley, A. Bartholomew, D.W. Test, *Effects of the self-directed IEP delivered using computer-assisted instruction on student participation in educational planning meetings*, in "Remedial and Special Education", 34(2), 2013.

²⁶ Cfr. M.E. Morningstar, J.M. Liss, *A preliminary investigation of how states are responding to the transition assessment requirements under IDEIA 2004*, cit.

documento progettuale²⁷: partendo dall'analisi e scrittura dei bisogni è possibile invitare lo studente a trasformare tali esplicitazioni in una sorta di dichiarazioni d'azione, 'io farò'²⁸. Questo processo supporta gli studenti a comprendere che ogni obiettivo del PEI deriva direttamente da un loro bisogno e che questo può essere legato a competenze accademiche, sociali o di vita quotidiana. Dopo aver condotto gli studenti a sviluppare una bozza del documento del PEI, si può chiedere agli stessi, ad esempio, di rivedere la bozza insieme ai genitori prima della vera riunione. Questo incontro offrirebbe agli studenti l'opportunità di condividere i propri obiettivi con i genitori e a questi di conoscere quanto declinato come prioritario in termini progettuali all'interno del PEI. Questo incontro 'pre-PEI' potrebbe anche permettere alla riunione ufficiale prevista di svolgersi in modo più fluido ed efficiente ma anche di configurarsi come maggiormente accessibile e partecipato²⁹.

La rimodulazione del piano rappresenta la quarta fase del processo di redazione del PEI e si svolge principalmente in occasione di specifiche riunioni³⁰. Le persone coinvolte negli incontri rivedono il documento periodicamente, una o più volte nell'anno, per determinare se gli obiettivi previsti siano stati raggiunti, se le attività individuate siano efficaci, se i materiali messi a disposizione siano funzionali in una logica di valutazione formativa individuale e di monitoraggio del processo. La fase di rimodulazione, inoltre, è finalizzata ad un aggiornamento degli obiettivi e ad una integrazione delle informazioni da parte di qualunque soggetto coinvolto³¹. Vengono suggerite diverse opzioni per sostenere la partecipazione degli studenti nelle riunioni PEI. Per gli studenti più giovani o per quelli che si stanno avviando nella conoscenza del processo, la partecipazione può consistere semplicemente nell'assistere alla riunione, nel presentare i partecipanti e nel dimostrare una competenza di ascolto adeguato. Quando gli studenti diventano più grandi o imparano a conoscere meglio il processo, il loro livello di coinvolgimento potrebbe aumentare: ad esempio, potrebbero condividere una breve descrizione del loro funzionamento e gli obiettivi declinati. Infine, alcuni studenti potrebbero addirittura imparare a condurre l'intera riunione, esercitandosi così in modo appropriato con le competenze di autodeterminazione, come l'autopromozione e la *leadership*³². Viene inoltre evidenziato come per raggiungere tali livelli di partecipazione, sia necessario offrire agli studenti diverse declinazioni di sperimentazione di questi incontri. Test e collaboratori (2004) hanno riscontrato che le prove verbali, i giochi di ruolo e le simulazioni, come anche l'uso di suggerimenti verbali durante il momento stesso, sono strategie che conducono a un maggiore coinvolgimento e attivazione degli studenti nelle riunioni.

La quinta fase, contemporanea a quella precedentemente declinata, è quella dell'attuazione del PEI che prevede, attraverso il coinvolgimento dei differenti attori, in particolare del gruppo

²⁷ Cfr. J.J. Lesh, *IEP 101: Practical tips for writing and implementing Individual Education Programs*, cit.

²⁸ Cfr. M. Konrad, *Involve students in the IEP process*, cit.

²⁹ *Ivi*.

³⁰ Cfr. M.I. Yell, M.J. Collins, G. Kumpiene, D. Bateman, *The individualized education program: Procedural and substantive requirements*, in "Teaching Exceptional Children", 52(5), 2020.

³¹ *Ivi*.

³² Cfr. E.P. Snyder, *Teaching students with combined behavioral disorders and mental retardation to lead their own IEP meetings*, in "Behavioral Disorders", 27, 2020.

docente, e la realizzazione operativa delle attività progettate, il conseguimento degli obiettivi previsti³³. Al fine di coinvolgere in modo opportuno il gruppo docente, viene suggerito di condurre lo studente nel creare una scheda informativa che riassume il PEI e che questa venga condivisa con tutti i docenti della classe. La scheda dovrebbe fornire una panoramica del funzionamento, dei punti di forza, dei bisogni e degli adattamenti previsti. Gli studenti potrebbero consegnare queste schede agli insegnanti durante la prima settimana di scuola e i relativi aggiornamenti dopo le riunioni previste³⁴. Sarebbe inoltre fondamentale insegnare agli studenti le abilità di *self-advocacy* e di *self-recruitment*, ad esempio, modellando i diversi modi attraverso cui gli studenti potrebbero gestire la situazione e dando loro l'opportunità di esercitarsi nell'autopromozione o nell'autodifesa attraverso giochi di ruolo. Gli studenti con disabilità potrebbero anche, attraverso un percorso guidato, imparare a 'reclutare' da soli l'assistenza e il supporto dei compagni e degli insegnanti³⁵. Potrebbe inoltre essere funzionale, fornire agli studenti l'accesso ai loro fascicoli del PEI e dedicare un momento specifico affinché possano controllare e monitorare gli elementi specificati. Un foglio di lavoro strutturato potrebbe sollecitare lo studente a rispondere a domande come, ad esempio, quelle qui declinate: vengono realmente forniti gli adattamenti inseriti nel documento? Gli obiettivi sono stati raggiunti? Ci sono modifiche da apportare?³⁶. Tale attività è funzionale a condurre gli studenti ad auto-monitorare e auto-valutare i propri progressi verso il raggiungimento degli obiettivi previsti. Si potrebbe infine chiedere agli studenti di elaborare brevi relazioni sui progressi compiuti da condividere con i genitori e il team, scrivendo un'autovalutazione narrativa per ogni obiettivo, valutando i progressi e includendo grafici dedicati³⁷.

3.2. Il PEI strumento e luogo di autodeterminazione e self-advocacy

Un ampio numero di studi inclusi nel presente lavoro di revisione della letteratura è concorde nell'affermare che il coinvolgimento attivo degli studenti con disabilità nel processo di progettazione e implementazione del PEI sia fondamentale nella prospettiva dello sviluppo dell'autodeterminazione³⁸. Quest'ultima si configura come un costrutto complesso che si riferisce alla capacità della persona di agire come agente causale primario nella propria vita e di compiere scelte riguardanti le proprie azioni, senza indebite influenze esterne o interferenze³⁹. Pertanto, l'agire 'autodeterminato', finalizzato a orientare le decisioni relative alla propria vita, viene iden-

³³ Cfr. J.A. Diliberto, D. Brewer, *Six tips for successful IEP meetings*, cit.

³⁴ Cfr. M. Konrad, D.W. Test, *Teaching middle-school students with disabilities to use an IEP template*, cit.

³⁵ Cfr. H. Nolan-Spohn, *Increasing student involvement in IEPs*, cit.

³⁶ Cfr. M. Konrad, D.W. Test, *Teaching middle-school students with disabilities to use an IEP template*, cit.

³⁷ Cfr. R. Reid, A.L. Trout, M. Scharz, *Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder*, in "Exceptional Children", 71, 2005.

³⁸ Cfr. C. Mason, S.C., Field, S. Sawilowsky, *Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs*, in "Exceptional Children", 70(4), 2004.

³⁹ Cfr. M.L. Wehmeyer, M. Schwartz, *Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities*, in "Exceptional children", 63(2), 1998.

tificato a partire da quattro componenti fondamentali: autonomia, autoregolazione, *empowerment* psicologico, autorealizzazione⁴⁰. Le componenti alla base dell'autodeterminazione sono dunque strategiche poiché consentono agli studenti con disabilità di progettare i propri percorsi di vita e di prepararsi adeguatamente ad affrontare le sfide che il passaggio all'adulthood comporta.

È alla luce di queste considerazioni che la partecipazione degli studenti con disabilità nelle varie fasi che compongono il processo di progettazione e implementazione del PEI si configura come cruciale per lo sviluppo delle competenze che sono alla base del costruito di autodeterminazione. Nella partecipazione alle differenti fasi previste dal processo di costruzione della progettazione educativa individualizzata, gli studenti con disabilità hanno la possibilità di sviluppare una maggiore conoscenza e comprensione dell'intero processo della progettazione⁴¹ acquisendo, inoltre, crescenti capacità di definire i propri obiettivi, di assumere decisioni, di risolvere problemi, di interagire con altri soggetti, di monitorare il proprio percorso, aumentando il senso di autoefficacia, l'autostima e sviluppando stili attributivi maggiormente appropriati⁴².

Sebbene la ricerca indichi che gli studenti possono e dovrebbero assumere un ruolo attivo in ogni fase del processo di elaborazione del PEI, continua a sussistere un divario tra ciò che la ricerca afferma e la sua effettiva attuazione⁴³. Differenti sono le cause di questo permanente divario, tra cui assumono un ruolo importante la mancanza di adeguata consapevolezza da parte dei docenti dell'importanza assunta dal costruito di autodeterminazione nello sviluppo della persona, dell'importante funzione formativa svolta dalla partecipazione al processo di costruzione del PEI e della difficoltà nel reperire adeguati materiali e risorse che possano essere utilizzati per sostenere la piena e attiva partecipazione⁴⁴. Wood e collaboratori (2001), infatti, sottolineano come il ruolo degli insegnanti nello sviluppo delle capacità di autodeterminazione comporti in prima istanza la loro conoscenza del costruito e secondariamente la capacità di individuare e utilizzare i programmi e gli strumenti finalizzati al suo sviluppo⁴⁵.

La ricerca suggerisce, inoltre, che gli studenti spesso non hanno familiarità con il loro PEI e non partecipano pienamente alle riunioni ad esso dedicate⁴⁶ ma gli insegnanti comunque riferiscono di apprezzare le capacità di *self-advocacy* e autodeterminazione e sono interessati a

⁴⁰ *Ivi*.

⁴¹ Cfr. E. Martin, J.L. Van Dycke, W.R. Christensen, B.A. Greene, J.E. Gardner, D.L. Lovett, *Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice*, cit.

⁴² *Ivi*.

⁴³ Cfr. M. Konrad, D.W. Test, *Teaching middle-school students with disabilities to use an IEP template*, cit.

⁴⁴ Cfr. L.J. Landmark, D. Zhang, *Self-determination at a career and technical school: Observations of IEP meetings*, in "Advances in Neurodevelopmental Disorders", 3, 2019.

⁴⁵ Cfr. W.M. Wood, M. Karvonen, D.W. Test, Browder, B. Algozzine, *Promoting student self-determination skills in IEP planning*, in "Teaching Exceptional Children", 36(3), 2004.

⁴⁶ Cfr. T.C. Lovitt, S.S. Cushing, C.S. Stump, *High school students rate their IEPs: Low opinions and lack of ownership*, in "Intervention in School and Clinic", 30(1), 1994.

ricevere istruzioni su come preparare meglio gli studenti a partecipare attivamente a questi momenti⁴⁷. La scelta dei programmi educativo-didattici e dei materiali sull'autodeterminazione può essere difficile a causa dell'ampia varietà di scelte disponibili e delle differenze tra gli studenti. Per affrontare questo compito, Test e collaboratori (2000) hanno ideato una serie di domande da porre quando si tratta di scegliere i programmi di studio da utilizzare. Tra queste, sono presenti domande sui destinatari, la relazione tra le competenze insegnate e le esigenze degli studenti, le competenze preliminari necessarie, i materiali forniti, l'usabilità dei programmi di insegnamento, i materiali testati sul campo e gli obblighi finanziari e temporali. In stretta interconnessione con il costrutto di autodeterminazione vi è quello di *self-advocacy*⁴⁸; i due termini sono spesso usati in modo intercambiabile poiché condividono lo stesso obiettivo: 'spostare lo studente dal posto del passeggero al posto di guida della vita'⁴⁹. La *self-advocacy* rappresenta una abilità fondamentale per consentire agli studenti con disabilità una partecipazione attiva al processo di costruzione del PEI in quanto consente loro di sviluppare una maggiore consapevolezza e sperimentare la capacità di comunicare, trasmettere, negoziare e far valere efficacemente i propri interessi, desideri, bisogni e diritti rappresentando sé stessi.

Una strategia che può avere un impatto significativo sulle capacità di autodeterminazione e di *self-advocacy* degli studenti è quella di prepararli a partecipare in modo significativo allo sviluppo e all'attuazione dei loro PEI, compreso un coinvolgimento significativo nelle riunioni del PEI e nel monitoraggio del raggiungimento dei loro obiettivi⁵⁰. Le riunioni PEI sono obbligatorie e offrono l'opportunità di promuovere e valutare in modo ricorsivo, alcune abilità legate ai costrutti sopra declinati. Le abilità che possono essere attivate attraverso il coinvolgimento nelle riunioni del PEI si riferiscono direttamente alle sue fasi e comprendono (a) descrivere la propria disabilità, i punti di forza, i bisogni, i diritti legali e l'attuale livello di prestazione; (b) valutare i propri progressi, soppesare obiettivi alternativi e impegnarsi in attività di definizione e raggiungimento di questi; (c) presentarsi in modo formale e difendere se stessi; (d) comunicare le proprie preferenze e i propri interessi; (e) assumersi la responsabilità per le aree in cui è necessario migliorare; (f) partecipare a discussioni riguardanti i propri piani e le proprie esigenze post-scolastiche e (g) determinare le proprie esigenze in relazione ai fattori ambientali e ottenere gli adattamenti appropriati. Se gli studenti praticassero questi comportamenti nel corso degli anni, avrebbero maggiori probabilità di padroneggiare le abilità necessarie per rappresentarsi nelle riunioni, esercitare la *self-advocacy* e assumersi la responsabilità della propria vita.

La partecipazione al processo del PEI pertanto deve essere sempre concepita nella sua duplice accezione: luogo di esercizio del diritto di autodeterminarsi rappresentando sé stessi e le proprie opinioni o interessi ma anche setting educativo, adeguatamente progettato dai do-

⁴⁷ Cfr. C. Mason, S. Field, S. Sawilowsky., *Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs*, cit.

⁴⁸ Cfr. M.L. Wehmeyer, M. Schwartz, *Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities*, cit.

⁴⁹Cfr. R. Seabag, *Behavior management through self-advocacy: A strategy for secondary students with learning disabilities*, in "Teaching Exceptional Children", 42(6), 2010.

⁵⁰ *Ivi*.

centi, funzionale all'esercizio e allo sviluppo delle competenze sottese ai costrutti di autodeterminazione e *self-advocacy* dello studente⁵¹.

3.3. Programmi didattici e strumenti per il coinvolgimento degli studenti

Nella tabella seguente (Tab. 1) vengono presentate delle sintesi descrittive relative ai 12 programmi didattici e agli strumenti correlati individuati all'interno dei documenti analizzati che sono stati progettati per supportare gli insegnanti nell'implementazione della partecipazione dei propri studenti al processo di progettazione e realizzazione del PEI.

⁵¹ Cfr. R. Sebag, *Behavior management through self-advocacy: A strategy for secondary students with learning disabilities*, cit.

PROGRAMMA	AUTORE e ANNO	DESCRIZIONE	DESTINATARI	FASE/ A CUI SI INDIRIZZA
Who makes the choices? Arizona's student-led IEP teacher toolkit	InterAct Arizona Student-Led IEP Outreach Project, 2004	È un toolkit contenente di piani di lezione, moduli didattici, dispense e una guida alla formazione di base per gli insegnanti. Le differenti tipologie di attività supportano gli studenti a comprendere meglio e a conoscere il loro funzionamento, la struttura del PEI e a definire gli obiettivi per la scuola e il futuro, individuando anche GLI interventi e i necessari adattamenti ragionevoli per il loro conseguimento	Tutti i gradi scolastici	Pianificazione - redazione
McGill Action Planning System, Choosing Employment Goals, Choice Maker on student goal selection	Powers, Turner, Westwood, Matuszewski, Wilson, & Phillips, 2001	Si tratta di tre risorse che consentono ai docenti di accompagnare gli studenti con disabilità nella riflessione rispetto ai loro punti di forza, ai bisogni e ad individuare obiettivi che intendano perseguire sia nel corso dell'anno scolastico (obiettivi a breve termine) sia in una prospettiva temporale più ampia (obiettivi a medio e lungo termine) adottata quando gli studenti vengono coinvolti nelle attività di pianificazione relative alla transizione all'adultità	Scuola primaria e secondaria di I e di II grado	Pianificazione - redazione
My IEP program	Royer, 2017	Si tratta di un programma di studio progettato per facilitare l'apprendimento della struttura del PEI e delle informazioni richieste per la sua compilazione da parte degli studenti attraverso il ricorso ad organizzatori grafici. L'utilizzo di questo programma è finalizzato a produrre una crescente conoscenza del PEI da parte degli studenti stessi e a consentire lo sviluppo di competenze comunicative affinché essi possano condurre le riunioni del PEI	Non specificati	Pianificazione - redazione - valutazione
The IEP Portfolio Template	Cmar, 2019	Il portfolio si compone di schede che contengono affermazioni che gli studenti devono completare in merito alla propria presentazione per la riunione del PEI, agli obiettivi e agli accomodamenti necessari per il loro conseguimento. Gli studenti portano questo portfolio completato alla riunione per guidare lo svolgimento dell'incontro	Scuola secondaria di I e di II grado	Pianificazione - redazione - rimodulazione/partecipazione agli incontri
Help Students Lead Their IEP Meetings	McGahee, Mason, Wallace e Jones, 2004	si tratta di una guida che presenta ai docenti una procedura finalizzata a coinvolgere gli studenti nella progettazione e implementazione del PEI permettendo loro di partecipare in modo attivo alle riunioni. Questa procedura si compone di sei fasi: descrizione di un PEI, discussione delle informazioni sulla valutazione, confronto con altri attori per ottenere input sugli obiettivi, revisione degli obiettivi proposti, presentazione pratica e ulteriore discussione ed infine messa in pratica.	Scuola secondaria di II grado	Pianificazione - redazione - rimodulazione /partecipazione agli incontri
Self-directed Individualized Education Programs (IEPs)	Torgerson, Miner & Shen, 2004	Il programma è finalizzato a sostenere la partecipazione attiva degli studenti nelle fasi di costruzione del PEI e della sua revisione. Esso comprende quattro sessioni e include: (a) introduzione alla formazione, discussione sulle motivazioni del coinvolgimento nel processo del PEI e completamento di un workbook intitolato It's My Life; (b) visione di una riunione simulata del PEI e discussione attraverso la guida The Self-Directed IEP; (c) discussione sulle abilità sociali e simulazione di una riunione del PEI; (d) videoregistrazione di una riunione del PEI da parte degli studenti e discussione della loro preparazione a condurre la riunione del PEI. Ogni sessione del corso è descritta, così come le attività, le competenze insegnate e i materiali utilizzati	Scuola secondaria di I e di II grado	Pianificazione - rimodulazione /partecipazione agli incontri
Self-advocacy strategy	Uphold, Walker & Test, 2007	Si compone di una serie di step utili per preparare gli studenti alla revisione del PEI. In ogni step sono previste specifiche attività volte a sviluppare competenze comunicative, ad assumere decisioni, a porre domande pertinenti, a individuare obiettivi e strategie per il loro conseguimento	Scuola secondaria di I e di II grado	Pianificazione - rimodulazione /partecipazione agli incontri
IEP Template	Konrad & Test, 2004	Si tratta di uno strumento che è stato progettato per aiutare gli studenti a scrivere una bozza del loro piano educativo individualizzato. Il format dedicato include suggerimenti per aiutare gli studenti a scrivere una dichiarazione di previsione, il livello attuale di prestazione, i bisogni, gli obiettivi annuali e le procedure di valutazione, le modifiche, le barriere e i facilitatori presenti nel contesto nonché gli accomodamenti ragionevoli	Scuola primaria e secondaria di I grado	Redazione

PROGRAMMA	AUTORE e ANNO	DESCRIZIONE	DESTINATARI	FASE/I A CUI SI INDIRIZZA
		attuabili. Gli studenti completano questo format prima della riunione; il PEI viene poi finalizzato durante la riunione utilizzando le informazioni presentate dallo studente nel suo modello		
Helping Students Develop their IEPs: Technical Assistance Guide	National Information Center for Children and Youth with Disabilities – NICHCY, 2002	Si tratta di una risorsa che può aiutare gli studenti a redigere il PEI che fa parte di una serie di guide intitolate A Student's Guide to the IEP. La guida descrive che cos'è un PEI, perché uno studente dovrebbe essere coinvolto nel team di redazione del PEI e come partecipare alla stesura di questo. La guida del NICHCY è uno strumento completo per genitori e insegnanti che include indicazioni, fogli di lavoro e appendici che contengono informazioni aggiuntive e materiali specifici che possono essere utilizzati per incoraggiare gli studenti a costruire i propri PEI	Scuola primaria, secondaria di I e di II grado	Redazione
Self-Directed IEP	Allen, Smith, Test, Flowers, Wood, Kelley, Bartholomew e Test, 2013	Questo strumento contiene una serie di attività volte a condurre gli studenti a partecipare in modo opportuno alle riunioni del PEI, a presentarsi agli altri partecipanti, a comunicare obiettivi, a revisionarli e a formulare alternative alle proposte formulate	Scuola secondaria di I e di II grado	Redazione - rimodulazione /partecipazione agli incontri
Take action	German, Martin, Huber, Marshall e Sale, 2000	Si tratta di un programma corredato di differenti attività riconducibili a quattro distinte fasi - pianificare, agire, valutare e regolare, e aggiustare. Il programma prevede che gli studenti scelgano obiettivi giornalieri, impostino strategie per il loro raggiungimento, decidano i supporti necessari, valutino i loro progressi verso il raggiungimento degli obiettivi e li modifichino in base alla valutazione condotta	Scuola primaria e secondaria di I e di II grado	Realizzazione
Student-Led IEPs: A guide for student involvement	McGahee, Mason, Wallace & Jones, 2001	È una guida per assistere gli insegnanti nell'attuazione dei PEI guidati dagli studenti. La guida fornisce informazioni complete sull'avvio di un programma di PEI guidato dagli studenti, sull'aiuto agli studenti per comprendere il PEI e sui modi per aiutare gli studenti a sviluppare il PEI e a partecipare alla riunione. I modelli includono informazioni su di sé, sui punti di forza e sulle esigenze di apprendimento, sulle necessità di alloggio, sulle informazioni sullo studente e sull'invito alla riunione del PEI	Scuola primaria e della scuola secondaria di I e di II grado	Realizzazione

Tabella 1 – Descrittive dei programmi e dei materiali rinvenuti

I programmi e gli strumenti descritti in modo sintetico si configurano come particolarmente utili per attivare e includere gli studenti nelle varie fasi che compongono il processo di progettazione e realizzazione del PEI. Tutte le risorse presentate, inoltre, possono essere modificate per soddisfare le specifiche esigenze e i diversi funzionamenti dei singoli studenti.

Gli studenti a cui è stato insegnato ad assumere un ruolo più attivo negli incontri dedicati hanno aumentato la motivazione intrinseca e la *self-determination* e hanno avuto risultati scolastici maggiormente positivi. Arndt e colleghi hanno sottolineato che gli studenti 'si sentono coinvolti nel processo' quando hanno la possibilità di scegliere attivamente gli obiettivi e di identificare le attività per raggiungerli; l'esperienza di definizione degli obiettivi risulta essere infatti un predittore significativo del livello di *self-determination* che gli studenti dimostrano anche negli anni successivi al percorso scolastico⁵². Inoltre, alcuni autori hanno scoperto che gli studenti delle scuole secondarie hanno aumentato il numero di obiettivi giornalieri raggiunti dopo aver

⁵² Cfr. S.A. Arndt, M. Konrad, D.W. Test, *Effects of the self-directed IEP on student participation in planning meetings*, in "Remedial and Special Education", 27(4), 2006.

partecipato a un programma educativo. La ricerca ha anche evidenziato che gli studenti delle scuole secondarie possono essere coinvolti in modo produttivo nelle riunioni del PEI⁵³. Ad esempio, Allen e collaboratori hanno dimostrato che gli studenti (di età compresa tra i 15 e i 21 anni) hanno migliorato la loro capacità di condurre le riunioni e di riferire i loro interessi, le loro abilità e i loro obiettivi utilizzando una versione modificata del *Self-Directed IEP*⁵⁴. Inoltre, alcuni autori hanno riscontrato che gli studenti che hanno partecipato a un intervento incentrato su *Student-led IEPs: A Guide for Student Involvement* hanno tutti partecipato produttivamente alle riunioni⁵⁵. Questi risultati sono confermati da altri studi che hanno tutti utilizzato interventi per migliorare la qualità e la quantità dei contributi degli studenti alla riunione del PEI. I PEI guidati dagli studenti hanno un'atmosfera maggiormente personalizzata e il linguaggio risulta semplice e accessibile per tutti, sono orientati ad una più funzionale proattività con commenti positivi rivolti allo studente e al processo e mostrano una maggiore motivazione e un tasso di raggiungimento degli obiettivi più alto rispetto a quelli in cui gli studenti non vengono coinvolti e/o non assumono un ruolo centrale⁵⁶.

Poiché esistono prove che dimostrano che gli studenti sono in grado di pianificare attivamente le riunioni del PEI, di partecipare alle riunioni e di monitorare il completamento degli obiettivi del PEI, sembra ragionevole concludere che potrebbero anche essere in grado di scrivere le proprie bozze di PEI⁵⁷.

4. Considerazioni e prospettive future

Il contributo offre un'esplorazione della letteratura internazionale rispetto agli orientamenti teorico-metodologici che accompagnano il processo di coinvolgimento dello studente con disabilità nella progettazione educativa individualizzata.

Dai risultati presentati e dalla successiva discussione emergono elementi rilevanti per concretizzare, con gli adeguati aggiustamenti e le dovute contestualizzazioni, anche nel panorama nazionale, il dettato normativo del Decreto 96 del 2019; tali indicazioni, teorico-metodologiche ma anche didattiche, potrebbero inoltre supportare i Gruppi di Lavoro Operativi ad ideare, fin dalle prime fasi, una progettazione educativa individualizzata in cui il coinvolgimento dello studente con disabilità sia reale, significativo e centrale.

⁵³ Cfr. S.L. German, J.E. Martin, L. Huber Marshall, R.P. Sale, *Promoting self-determination: Using Take Action to teach goal attainment*, in "Career Development for Exceptional Individuals", 23(1), 2000.

⁵⁴ Cfr. S.K. Allen, A.C. Smith, D.W. Test, C. Flowers, W.M. Wood, *The effects of Self-Directed IEP on student participation in IEP meetings*, in "Career Development for Exceptional Individuals", 24, 2001.

⁵⁵ Cfr. C. Mason, S.C. Field, S. Sawilowsky, *Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs*, cit.

⁵⁶ Cfr. R. Sebag, *Behavior management through self-advocacy: A strategy for secondary students with learning disabilities*, cit.

⁵⁷ Cfr. E.P. Snyder, *Teaching students with combined behavioral disorders and mental retardation to lead their own IEP meetings*, cit., S.K. Allen, A.C. Smith, D.W. Test, C. Flowers, W.M. Wood, *The effects of Self-Directed IEP on student participation in IEP meetings*, cit.

Tre sono i piani di analisi che devono essere sollecitati per condurre delle opportune riflessioni e concretizzare il conseguimento di questo coinvolgimento e protagonismo.

Il piano della progettualità educativo-didattica, sia in relazione al singolo studente sia alla progettualità dell'istituzione scolastica in termini più sistemici, deve necessariamente coinvolgere tutto il gruppo dei docenti, ma anche tutti gli altri attori del processo inclusivo. Riconoscere allo studente, con le distinzioni necessarie legate all'età ma anche alla tipologia di disabilità e allo specifico funzionamento, un ruolo protagonista richiede la progettazione consapevole di specifiche ed esplicite azioni educativo-didattiche che sappiano supportare lo sviluppo di adeguate competenze, personali, relazionali, metacognitive, comunicative e sociali, essenziali per divenire realmente costruttori del proprio progetto di vita e contribuire in modo significativo al processo di redazione e attuazione del PEI.

Rispetto al piano della ricerca scientifica questo primo studio esplorativo conferma e rinnova l'urgenza di presidiare il protagonismo degli studenti con disabilità, esplorando orientamenti epistemologici che, in seno alla pedagogia speciale, siano in grado di rilanciare con forza questa specifica urgenza, che nasce da un diritto richiamato a livello internazionale e nazionale e che diviene all'interno di questo *framework* un obbligo. Nel contesto italiano, in cui, nonostante il promettente impianto legislativo e le rilevanti e attuali riflessioni pedagogico-didattiche, le ricerche di settore dovrebbero orientarsi a progettare e sperimentare, così come già avviene a livello internazionale ed in particolare nel contesto nord-americano, opportuni programmi e strumenti di intervento adatti anche a rispondere allo specifico assetto organizzativo della scuola italiana⁵⁸.

Il terzo ed ultimo piano, quello culturale, richiede la promozione di un cambiamento sostanziale che sappia permeare sia la comunità sociale nella sua globalità sia la comunità scolastica: un rinnovato sguardo verso le persone con disabilità, protagoniste e non più solo mere destinatarie di progettazioni realizzate da altri nella prospettiva di concretizzare il *Nothing about us without us*.

5. Bibliografia di riferimento

Allen S.K., Smith A.C., Test D.W., Flowers C., Wood W.M., *The effects of Self-Directed IEP on student participation in IEP meetings*, in "Career Development for Exceptional Individuals", 24, 2001, pp. 107-120.

Alkahtani M.A., Kheirallah S.A., *Background of Individual Education Plans (IEPs) Policy in Some Countries: A Review*, in "Journal of Education and Practice", 7(24), 2016, pp. 15-26.

Andreoli M., *Partecipazione delle studentesse e degli studenti al GLO? Revisione della letteratura e indicazioni operative*, in "L'integrazione scolastica e sociale", 21(3), 2021, pp. 3-19.

Arndt S.A., Konrad M., Test D.W., *Effects of the self-directed IEP on student participation in planning meetings*, in "Remedial and Special Education", 27(4), 2006, pp. 194-207.

⁵⁸ Cfr. M. Andreoli, *Partecipazione delle studentesse e degli studenti al GLO? Revisione della letteratura e indicazioni operative*, cit.

Barnard-Brak L., Lechtenberger D., Lan W.Y., *Accommodation strategies of college students with disabilities*, in "Qualitative Report", 15(2), 2010, pp. 411-429.

Carter E., O'Rourke L., Sisco L.G., Pelsue D., *Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools*, in "Remedial and Special Education", 30(6), 2009, pp. 344-359.

Cmar J.L., *Effective self-determination practices for students with disabilities: Implications for students with visual impairments*, in "Journal of Visual Impairment & Blindness", 113(2), 2019, pp. 114-128.

Diliberto J.A., Brewer D., *Six tips for successful IEP meetings*, in "TEACHING Exceptional Children", 44(4), 2014, pp. 30-37.

German S.L., Martin J.E., L. Huber Marshall, R.P. Sale, *Promoting self-determination: Using Take Action to teach goal attainment*, in "Career Development for Exceptional Individuals", 23(1), 2000, pp. 26-38.

Hedges, L. V., Cooper, H., *The handbook of research synthesis and meta-analysis*, Taylor Francis, London, 2009.

Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F., *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*, Trento, Erickson, 2021.

InterAct Arizona Student-Led IEP Outreach Project. (2004). *Who makes the choices? Arizona student-led IEP toolkit for teachers*, in www.studentledieps.org.

Jones B.A., *The effects of mini-conferencing prior to IEP meetings on parental involvement in the IEP process*, Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College, 2006.

Kelley K.R., Bartholomew A., Test D.W., *Effects of the self-directed IEP delivered using computer-assisted instruction on student participation in educational planning meetings*, in "Remedial and Special Education", 34(2), 2013, pp. 67-77.

Konrad M., Test D.W., *Teaching middle-school students with disabilities to use an IEP template*, in "Career Development for Exceptional Individuals", 27(1), 2004, pp. 101-124.

Konrad, M., *Involve students in the IEP process*, in "Intervention in School and Clinic", 43(4), 2008, pp. 236-239.

Kupper L., McGahee-Kovac M., *Helping Students Develop Their IEPs. Technical Assistance Guide. [and] A Student's Guide to the IEP*, 2002.

Landmark L.J., Zhang D., *Self-determination at a career and technical school: Observations of IEP meetings*, in "Advances in Neurodevelopmental Disorders", 3, 2019, pp. 152-160.

Lesh J.J., *IEP 101: Practical tips for writing and implementing Individual Education Programs*, in "Teaching Exceptional Children", 52(5), 2020, pp. 278-280.

Lovitt T.C., Cushing S.S., Stump C.S., *High school students rate their IEPs: Low opinions and lack of ownership*, in "Intervention in School and Clinic", 30(1), 1994, pp. 34-37.

McGahee M., Mason C., Wallace T., Jones B., *Student-led IEPs: A guide for student involvement*, Council for Exceptional Children, Arlington, VA, 2001.

Martin J.E., Van Dycke J.L., Christensen W.R., Greene B.A., Gardner J.E., Lovett D.L., *Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice*, in "Exceptional Children", 72(3), 2006, pp. 299-316.

Mason C., Field S., Sawilowsky S., *Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs*, in "Exceptional Children", 70(4), 2004, pp. 441-451.

Morningstar M.E., Liss J.M., *A preliminary investigation of how states are responding to the transition assessment requirements under IDEIA 2004*, in "Career Development and Transition for Exceptional Individuals", 31, 2008, pp. 48-55.

Nolan-Spohn H., *Increasing student involvement in IEPs*, in "Mid-Western Educational Researcher", 28(3), 2016, pp. 300-308.

Powers L.E., Turner A., Westwood D., Matuszewski J., Wilson R., Phillips A., *TAKE CHARGE for the future: A controlled field-test of a model to promote student involvement in transition planning*, in "Career Development for Exceptional Individuals", 24(1), 2001, pp. 89-104.

Reid R., Trout A.L., Schartz M., *Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder*, in "Exceptional Children", 71, 2005, pp. 361-377.

Royer D.J., *My IEP: A student-directed individualized education program model*, in "Exceptionality", 25(4), 2017, pp. 235-252.

Sanderson K.A., Goldman S.E., *A systematic review and meta-analysis of interventions used to increase adolescent IEP meeting participation*, in "Career Development and Transition for Exceptional Individual's", 43(3), 2020, pp. 157-168.

Sebag R., *Behavior management through self-advocacy: A strategy for secondary students with learning disabilities*, in "Teaching Exceptional Children", 42(6), 2010, pp. 22-29.

Snyder E.P., *Teaching students with combined behavioral disorders and mental retardation to lead their own IEP meetings*, in "Behavioral Disorders", 27, 2020, pp. 340-357.

Torgerson C.W., Miner C.A., Shen H., *Developing student competence in self-directed IEPs*, in "Intervention in School and Clinic", 39(3), 2004, pp. 162-167.

Uphold N.M., Walker A.R., Test D.W., *Resources for Involving Students in Their IEP Process*, in "Teaching exceptional children plus", 3(4), 2007 pp. 1-10.

Wehmeyer M.L., Schwartz M., *Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities*, in "Exceptional children", 63(2), 1998, pp. 245-255.

Wood W.M., Karvonen M., Test D.W., Browder D., Algozzine B., *Promoting student self-determination skills in IEP planning*, in "Teaching Exceptional Children", 36(3), 2004, pp. 8-16.

Yell M.L., Collins J., Kumpiene G., Bateman D., *The individualized education program: Procedural and substantive requirements*, in "Teaching Exceptional Children", 52(5), 2020, pp. 304-318.

Data di ricezione dell'articolo: 22 febbraio 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 20 e 30 aprile 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 10 maggio 2023