

Partecipazione delle studentesse e degli studenti al GLO?

Revisione della letteratura e indicazioni operative

Marco Andreoli¹

Sommario

A partire dall'anno scolastico 2021-2022, gli studenti con disabilità della secondaria di II grado sono chiamati a partecipare agli incontri del Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione (GLO) per l'elaborazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI). Questa novità, prevista dal DLgs 96/2019, al fine di favorire l'autodeterminazione, pone alcune sfide di natura operativa, a cui la presente revisione della letteratura internazionale cerca di rispondere. La partecipazione degli studenti con disabilità al GLO favorisce l'acquisizione di competenze sociali, di comunicazione e di autodeterminazione da parte dello studente, migliorando l'apprendimento e l'autoefficacia, con un impatto positivo sulla qualità della vita anche oltre la scuola. Per ottenere questi risultati, non è sufficiente invitare lo studente a partecipare al GLO, ma occorre creare le condizioni affinché la sua partecipazione sia significativa. Lo studente va anzitutto preparato attraverso interventi educativi mirati, puntando a un coinvolgimento graduale ma crescente nell'elaborazione e implementazione del PEI. Va ricercato il supporto del dirigente scolastico, della famiglia e di tutti i membri del GLO. Inoltre, occorre prestare particolare attenzione agli studenti con limitate abilità sociali e relazionali, predisponendo dei facilitatori della comunicazione. La partecipazione al GLO può essere estesa anche agli studenti della secondaria di I grado e le competenze necessarie all'autodeterminazione possono essere costruite fin dalla scuola primaria.

Parole chiave

Partecipazione degli studenti, GLO, PEI, Autodeterminazione.

¹ Università di Verona (ORCID 0000-0002-1662-7073).

Students' participation in Italian IEP meetings?

Review of the literature and practical guidelines

Marco Andreoli¹

Abstract

Italian Decree n. 96/2019, targeting the promotion of self-determination among high school students with disabilities, requires they participate in Individualized Education Program Meetings (IEP meetings) from school year 2021-2022, to contribute to their Individualized Education Plans (IEPs). This literature review aims at providing guidance on practical issues that arise from this important change, by looking at the body of research published so far. Students' involvement in IEP meetings fosters the acquisition of important gains in communication, social and self-determination skills. Moreover, it enhances learning processes, increases self-determination and improves life quality even after school years. However, to attain these results, students should not simply attend IEP meetings, yet it's salient that school staff seek to engage students in meaningful participation. Most importantly, students should receive an adequate preparation for partaking in and then gradually getting more involved in IEP development and implementation. School principals, families and staff attending IEP meetings should give students support. Facilitators are pivotal to make communication possible, especially for students with communication and relational difficulties. Finally, it is recommended that students' involvement in IEP meetings starts in middle school, whereas in primary school educational interventions to build self-determination skills are also possible.

Keywords

Student participation, IEP meetings, Student-led IEP, Student voice, Self-determination.

¹ Università di Verona (ORCID 0000-0002-1662-7073).

Introduzione

La Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità (CPDR), ratificata dall'Italia con Legge 3 marzo 2009 n. 18, ha posto con forza il tema dell'auto-determinazione delle persone con disabilità, raccomandando il rispetto per la dignità intrinseca e l'autonomia individuale. In età scolare, il principio di auto-determinazione si esprime nella possibilità per gli studenti di prendere decisioni sul proprio percorso di studi. Di conseguenza, il Piano Educativo Individualizzato (d'ora in poi PEI) è uno spazio in cui esercitare l'autodeterminazione, dando voce a necessità presenti e desideri sul futuro. Rispondendo a queste istanze, il DLgs del 7 agosto 2019, n. 96, modificando il precedente DLgs del 13 aprile 2017, n. 66, introduce per la prima volta in Italia l'obbligo di partecipazione per gli studenti con disabilità agli incontri del Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione (d'ora in poi GLO). Nelle Linee guida del Ministero dell'Istruzione per la redazione del PEI, emanate con Decreto Interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, si legge che la partecipazione dello studente della scuola secondaria di II grado al GLO va «assicurata» e va supportata attraverso «un percorso di autonomia e responsabilizzazione da sviluppare gradualmente». Nel caso di un rifiuto da parte dello studente, la partecipazione non andrà forzata, ma occorrerà trovare modalità di coinvolgimento alternative al fine di metterlo nelle condizioni di apportare il massimo contributo possibile alla progettazione educativa che lo riguarda.

Trattandosi di una novità che entra in vigore a decorrere dall'anno scolastico 2021-2022, non esistono prassi di riferimento sulle modalità di attuazione della norma e il dibattito scientifico in Italia è agli esordi. Tuttavia, consultare la letteratura internazionale sul tema, già affrontato dagli anni Novanta,¹ potrebbe suggerire piste di riflessione anche per il contesto nostrano.

Nel presente contributo sono riportate le esperienze estere più significative, con particolare riferimento al contesto statunitense dove esiste una normativa, l'*Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA, 1997; 2004), che ha reso obbligatoria la partecipazione degli studenti ai gruppi di lavoro per il PEI (in inglese, *IEP meeting*) ogniqualvolta si discute delle competenze trasversali e dell'orientamento al futuro, ossia obbligatoriamente a partire dai 16 anni e preferibilmente a partire dai 14. Questi IEP meetings (d'ora in poi sempre GLO per semplicità) sono per funzione e composizione assimilabili ai gruppi di lavoro italiani.² Vi prendono parte i genitori, almeno un insegnante curricolare e un insegnante di

¹ Si veda la Guida per le scuole redatta da McGahee-Kovac (1995).

² Per conoscere in dettaglio il funzionamento degli *IEP meetings*, si veda la Guida approntata dal Dipartimento per l'Istruzione degli Stati Uniti, disponibile al link: <https://www2.ed.gov/parents/needs/spced/iepguide/index.html>

sostegno,³ un rappresentante della scuola, eventuali esperti esterni su richiesta della scuola o della famiglia e lo studente, ma solo «quando appropriato» (IDEA, 2004). Scopo di questi incontri sono la definizione e successiva revisione del Piano Educativo Individualizzato dello studente.

Rifacendosi al contesto americano, la presente analisi della letteratura⁴ si propone di far emergere le principali evidenze in merito al coinvolgimento degli studenti nella definizione del PEI. Sono anzitutto richiamati i benefici che tale partecipazione può produrre. Si analizzano quindi gli elementi che possono ostacolare o favorire la partecipazione degli studenti al GLO e alcuni possibili rischi. Sono inoltre riportate le pratiche e le esperienze più significative e si indicano gli approcci utilizzati per valutare la qualità della partecipazione degli studenti. Infine, si propongono alcune indicazioni operative per il contesto italiano.

Un'opportunità per acquisire nuove competenze

Grazie alla partecipazione al GLO, gli studenti con disabilità possono sperimentare competenze trasversali decisive, tra cui quelle per una comunicazione efficace, l'*advocacy* e la *leadership* (Biegun et al., 2020). L'acquisizione di queste competenze è di fondamentale importanza per la prosecuzione degli studi e in vista dell'inserimento nel mercato del lavoro. Alcuni studi mostrano, ad esempio, che assumendo un ruolo attivo nella redazione del PEI, lo studente esercita appieno l'autodeterminazione in quanto è chiamato a fare un percorso che lo porta a una maggiore consapevolezza di sé, a definire assieme agli adulti gli obiettivi del PEI, a scegliere tra opzioni differenti e a rivendicare il proprio punto di vi-

³ In inglese, *Special Education Teacher*. Negli Stati Uniti l'insegnante per il sostegno può lavorare in contesti inclusivi, al fianco degli insegnanti curricolari, o in classi o *resource classrooms* riservate ai soli alunni con disabilità. Si occupa dell'adattamento dei contenuti e materiali disciplinari e dell'elaborazione dei piani educativi individualizzati. Per approfondire, cfr. <https://www.bls.gov/ooh/education-training-and-library/special-education-teachers.htm#tab-2>

⁴ Riguardo le strategie di ricerca, ci si è avvalsi dei database Eric e Scopus (accesso tramite ProQuest), la cui interrogazione ha restituito 80 risultati, vagliati tramite lettura di titolo e abstract. Sono state utilizzate le seguenti chiavi di ricerca: *Individualized Education Programs, Individualized Transition Plans, Student Participation, student-led IEP, self-directed IEP, student-directed IEP*, restringendo il campo ai soli articoli *peer reviewed* e pubblicati a partire dal 2010. Tra i risultati sono state rinvenute cinque revisioni sistematiche della letteratura (Chandroo, Strnadová e Cumming, 2018; Griffin, 2011; Sanderson e Goldman, 2020; Test et al., 2004; Test et al., 2005) e una dissertazione dottorale (Mihow, 2019), utilizzate per reperire ulteriori fonti. La presente revisione della letteratura si basa su 33 fonti principali, accompagnate da numerose fonti collaterali. Le fonti principali sono articoli *peer review* che rispondono alle seguenti domande di revisione: in letteratura è possibile rintracciare esperienze e pratiche che fanno riferimento alla partecipazione degli studenti con disabilità a incontri preposti alla definizione dei Piani Educativi Individualizzati (*IEP Meetings* in inglese)? Vengono riportati elementi che possono favorire o limitare questa partecipazione? In che termini gli studenti con disabilità possono apportare un contributo al PEI? Emergono indicazioni sulle competenze che devono possedere?

sta negoziando con gli adulti (Arndt, Konrad e Test, 2006; Martin et al., 2006b; Woods, Sylvester e Martin, 2010).

Hawbaker (2007) elenca cosa impara a fare uno studente quando partecipa attivamente al GLO: apprende a parlare in pubblico di fronte a una platea adulta, a utilizzare registri e stili linguistici differenti, a presentare dati e informazioni, a valersi di tecnologie informatiche e assistive, a portare il proprio contributo in una discussione di gruppo, a comunicare in maniera efficace e appropriata in base al contesto. Inoltre, pianifica il suo futuro, fissa obiettivi per sé, prende posizione e negozia. In questo senso, la partecipazione attiva al GLO può essere vista come un elemento di una «didattica che si possa qualificare come orientativa» (Zanniello, 1998, p. 29), volta cioè a promuovere la crescita globale degli studenti e delle studentesse con disabilità, potenziandone le capacità in vista di un fattivo inserimento sociale e nel mondo del lavoro (Rizzo, 2020).

I benefici per lo studente

Il coinvolgimento nel GLO fa crescere i livelli di fiducia e *self-advocacy* negli studenti (Mason et al., 2002) e correla con tassi più elevati per ciò che concerne il raggiungimento degli obiettivi fissati nel PEI, e l'ottenimento delle licenze scolastiche oltre a produrre un incremento del senso di autoefficacia (Cavendish, 2013; Powers et al., 2001; Woods, 2010). A beneficiarne non è quindi solo il profitto scolastico ma l'intero percorso di vita dopo la scuola dell'obbligo (Mason et al., 2004).

Diversi studi hanno mostrato che acquisire livelli più elevati di autodeterminazione grazie alla partecipazione al GLO ha consentito di ampliare le opportunità lavorative per le persone con disabilità e in generale ne ha accresciuto la qualità della vita (Shogren et al., 2015; Wehmeyer et al., 2013). Grazie all'autodeterminazione, gli studenti con disabilità possono gettare le basi per una vita indipendente, preparandosi a ricoprire il ruolo di adulti in società (Williams-Diehm et al., 2008).

Benefici per il GLO

La partecipazione dello studente ha inoltre un impatto positivo sui lavori del GLO: la progettazione educativa riportata nel PEI è più centrata sui bisogni e sui desideri dello studente e diviene il prodotto di uno sforzo collaborativo che vede impegnati tutti i membri del GLO in attività costruttive di *problem solving* (Danneker e Bottge, 2009). Inoltre, rileva Hawbaker (2007), la presenza dello studente sembra agire da catalizzatore, favorendo lo scambio di opinioni e informazioni tra i membri del GLO. Durante i lavori vi è un clima più rilassato

e costruttivo e si tende a concentrarsi di più sui punti di forza e sui risultati ottenuti dallo studente. I genitori apportano un contributo di maggior qualità. Le decisioni prese appaiono il frutto di un lavoro condiviso e non sono per così dire predeterminate dall'insegnante di sostegno. «Ognuno se ne va sorridendo» (Hawbaker, 2007).

Studenti a rischio esclusione

Diversi studi riferiti al contesto americano mostrano che la popolazione studentesca non partecipa in maniera uniforme al GLO. Solo il 10 % degli studenti della secondaria di I grado e il 21,9% della secondaria di II grado assume un ruolo chiave nella definizione del proprio PEI (Wagner et al., 2012). Inoltre, alcuni gruppi studenteschi risultano essere meno coinvolti di altri. Shogren e Plotner (2012) rilevano che gli studenti con sindrome dello spettro autistico hanno la minor probabilità di essere coinvolti. Le probabilità aumentano per gli studenti a elevato funzionamento e con buone capacità sociali ed espressive (Griffin et al., 2014).

Anche le caratteristiche socio-demografiche della famiglia di provenienza contano. Ad esempio, le famiglie monogenitoriali e a basso reddito tendono a dare un contributo limitato al PEI (Wagner et al., 2012). Infine, la letteratura indica nell'intersezionalità una variabile predittiva dello scarso coinvolgimento nel PEI. Ad esempio, gli studenti afroamericani con sindrome dello spettro autistico partecipano meno agli incontri del GLO dei compagni caucasici (Shattuck et al., 2011). Questi studi indicano che alcuni gruppi di studenti sono a maggior rischio di esclusione dal GLO e dai benefici che tale partecipazione comporta.

Barriere alla partecipazione

Aver introdotto l'obbligo di partecipazione per gli studenti al GLO non ne garantisce *de facto* il diritto di autodeterminazione. In alcuni casi, infatti, gli studenti non hanno idea delle finalità del PEI e del GLO (Martin, Marshall e Sale, 2004; Wagner et al., 2012) e, quando partecipano, si sentono fuori luogo, non sanno come comportarsi, non conoscono le procedure né il linguaggio tecnico utilizzato e non possono che concludere che l'incontro sia privo di significato (Martin et al., 2006a).

Danneker e Bottge (2009) identificano le barriere al coinvolgimento dello studente nel GLO: 1) il PEI è visto come attività di esclusiva pertinenza dell'insegnante specializzato per il sostegno; 2) i membri del GLO sottovalutano l'importanza dell'autodeterminazione; 3) l'insegnante di sostegno non ha un repertorio

di competenze e strategie per preparare lo studente alla partecipazione al GLO. L'incertezza degli insegnanti su come vadano preparati gli studenti emerge anche dalle indagini di Agran e colleghi (1999) e di Mason e colleghi (2004). Per Johnson e Sharpe (2000) la barriera principale è costituita dall'incapacità degli studenti di rappresentare le proprie istanze, unitamente alla scarsa motivazione e al fatto che in molte scuole l'autodeterminazione degli studenti con disabilità non sia vista come una priorità. Infine, in uno studio di Weidenthal e Kochhar-Bryant (2007), oltre il 50% degli insegnanti di sostegno intervistati ritiene che i fattori più critici siano: 1) lo scarso interesse degli studenti; 2) l'impreparazione degli studenti a ricoprire un ruolo da protagonista nel GLO; 3) il loro limitato livello di autodeterminazione. Un'altra barriera menzionata è l'impossibilità di sottrarre tempo al programma didattico per insegnare strategie e comportamenti da adottare durante il GLO (Weidenthal e Kochhar-Bryant, 2007).

Elementi che facilitano la partecipazione

Weidenthal e Kochhar-Bryant (2007) riportano anche alcuni fattori che possono facilitare il coinvolgimento degli studenti. Per il 94% degli insegnanti specializzati che ha partecipato allo studio sopracitato occorre informare anticipatamente gli studenti sul ruolo che devono ricoprire durante il GLO, spiegando loro chi sarà presente e cosa dovranno fare. Questa sembra essere la strategia più efficace e può essere implementata in diversi modi variando lunghezza, contenuti e modalità degli interventi educativi a questo dedicati. Per il 92% degli insegnanti di sostegno occorre discutere con gli studenti obiettivi e aspettative per il futuro. Per l'82% vanno promosse le competenze di autodeterminazione e per il 78% la capacità di fissare obiettivi, anche durante le attività curricolari.

Allargando lo sguardo all'ecosistema scolastico, l'implementazione di una novità normativa, com'è appunto quella che prevede la partecipazione degli studenti al GLO, richiede l'attenta considerazione e formazione di tutti gli attori coinvolti. Prima di tutto, i genitori vanno debitamente informati e rassicurati (McGahee-Kovac et al., 2001; Mason et al., 2004).

Decisivo risulta poi essere il supporto del dirigente scolastico (McGahee-Kovac et al., 2001). Infatti, nelle scuole in cui sono sostenuti dal dirigente scolastico, gli insegnanti specializzati dimostrano un senso di autoefficacia più elevato rispetto alla possibilità di coinvolgere gli studenti nei PEI (Scott, 2012).

Fondamentale è infine l'atteggiamento assunto dagli altri componenti del GLO, tra cui docenti curricolari e professionisti esterni alla scuola. Anche loro devono essere adeguatamente informati e coinvolti, in quanto possono facilitare (o ostacolare) la partecipazione al GLO dello studente (McGahee-Kovac et al., 2001; Hawbaker, 2007).

Lo studente va preparato

Agli studenti con disabilità non piace essere esclusi dalle decisioni che li riguardano (Agran e Hughes, 2008). Tenere lo studente ai margini della progettazione del PEI, impedendogli di portare il suo contributo durante il GLO, ne mina l'autostima, in quanto rafforza la convinzione che sono gli altri a sapere ciò che è meglio per lui (Hawbaker, 2007). Le citate *Linee guida* del Ministero dell'Istruzione prevedono che lo studente venga sempre invitato agli incontri del GLO. Tuttavia, questo non è sufficiente: infatti, la sola presenza non garantisce che la programmazione educativa venga fatta sulla base dei suoi bisogni e delle sue preferenze (Mason et al., 2004). Lo studente va messo nella condizione di portare un *contributo significativo* al PEI, va supportato affinché possa giocare un ruolo da protagonista nel GLO, e va educato in modo che possa diventare un soggetto attivo dotato di agentività e in grado di identificare i propri bisogni (Cavendish, Connor e Rediker, 2017). L'invito a partecipare a un incontro con soli adulti può inoltre intimorire e spaventare alcuni studenti (Wehman, 2013).

Per queste ragioni Martin e colleghi (2004) sostengono che se lo studente non è istruito in precedenza, la sua partecipazione al GLO può sortire risultati negativi dal punto di vista educativo.

In sintesi, la presenza fisica dello studente al GLO è certamente apprezzabile, ma non è l'obiettivo (Martin et al., 2006a; 2006b). Ciò che davvero conta è la sua partecipazione *attiva* e consapevole, in grado di apportare contributi significativi alle diverse sezioni del PEI, in ottemperanza al principio di autodeterminazione.

Per sostenere la partecipazione possono essere utilizzate strategie differenti, sia interventi educativi formali, sia interventi educativi informali e non strutturati. Alla prima categoria appartengono curricula appositamente progettati a questo scopo, come il *Self-Directed IEP*⁵ (Martin et al., 1996; Martin et al., 2006b), e quelli *fai-da-te* improntati dagli insegnanti di sostegno. In entrambi i casi, gli studenti apprendono le competenze necessarie in forma guidata, utilizzando i materiali per le esercitazioni e completando vere e proprie unità didattiche. Alla seconda categoria appartengono invece gli interventi non strutturati e che possono tuttavia risultare molto efficaci. Ad esempio, l'insegnante di sostegno può spiegare allo studente il significato del PEI e il ruolo che dovrà ricoprire durante il GLO anche in contesti informali e senza aver preparato materiali ed esercitazioni particolari. Può inoltre trasferire allo studente competenze di comunicazione e autodeterminazione durante tutte le attività che a questo si prestano, nel corso dell'intero anno scolastico. La durata degli interventi strutturati varia: Mason, McGahee-Kovac e Johnson (2004) indicano che, per cominciare, possono bastare

⁵ Costituito da 11 unità didattiche, è un intervento educativo *evidence-based*, a cui molti studi riconoscono una moderata-buona efficacia nel favorire l'attiva partecipazione degli studenti al GLO e all'elaborazione del PEI.

anche percorsi di 4-5 unità didattiche distribuite in altrettante sessioni brevi. Altri interventi possono essere più lunghi e coprire un arco temporale di 6 mesi o più, come nel caso del curriculum *Whose Future is it Anyway* (Wehmeyer e Lawrence, 1995), composto da 36 unità didattiche che equivalgono a un'ora di lavoro a settimana. La durata degli interventi tende comunque a ridursi nel corso degli anni, ossia man mano che gli studenti fanno più esperienza, diminuisce il lavoro che gli insegnanti di sostegno devono fare per prepararli (Hawbaker, 2007). Gli interventi possono essere realizzati per un singolo studente o per gruppi di studenti più o meno numerosi. Prevedono l'acquisizione di specifiche competenze mediante istruzioni frontali, *modeling*, esercitazioni, *role playing* con simulazioni delle attività che saranno condotte nel GLO. I contenuti trattati hanno in genere la finalità di insegnare agli studenti a: 1) identificare e fissare obiettivi personali; 2) individuare i propri punti di forza e le proprie debolezze, nonché riconoscere desideri e bisogni personali; 3) comunicare in maniera adeguata al contesto; 4) comprendere il significato del PEI e le diverse fasi di attuazione. Infine, gli interventi possono essere di respiro più o meno ampio in base agli obiettivi prefissati, possono focalizzarsi sulle competenze richieste allo studente per partecipare al GLO (es. competenze di comunicazione, di auto-valutazione, ecc.) o puntare a fare dello studente l'attore protagonista del PEI, in tutte le sue fasi. Per Test e colleghi (2004), lo studente con disabilità deve essere coinvolto in tutte le fasi del PEI e ciò è essenziale affinché il piano educativo sia sempre allineato ai suoi bisogni e alle sue aspettative (Wehman, 2011). Tale coinvolgimento si esplica per Davis e colleghi (2019) in 5 fasi: 1) acquisire le conoscenze necessarie; 2) pianificare gli incontri del GLO; 3) fare una bozza del proprio PEI; 4) partecipare attivamente al GLO; 5) implementare il PEI.

Tutti gli studenti possono partecipare

Numerose evidenze indicano che gli studenti della secondaria, se precedentemente preparati, sono in grado di portare un contributo significativo al GLO (Mason et al., 2002; Test et al., 2004; Williams e O'Leary, 2001; Wood et al., 2005).

Solo in alcuni casi, quando cioè tale preparazione è avvenuta in modo approssimativo, sono state registrate conseguenze negative. Tutti gli studenti possono partecipare in maniera fattiva, a prescindere dalla loro disabilità (Test et al., 2004), siano essi studenti con disturbi dell'apprendimento (Test et al., 2004; Sanderson e Goldman, 2020), studenti con disabilità emotiva (Snyder e Shapiro, 1997; Snyder, 2002), studenti con disabilità intellettiva (Alien et al., 2001; Cross et al., 1999; Chambers, 1999) o con sindrome dello spettro autistico. La partecipazione degli studenti con sindrome dello spettro autistico può essere favorita mediante interventi educativi mirati e strutturati come nel caso del *Self-Directed*

IEP (Arndt, Konrad e Test, 2006; Seong et al., 2015), sfruttando le tecnologie per la comunicazione, come ad esempio nel progetto *My Voice* (Van Laarhoven-Myers et al., 2016), e con interventi di programmazione educativa centrati sullo studente (*person-centered planning*) (Hagner et al., 2014).

Studenti della scuola primaria e secondaria di I grado

Le Linee guida del Ministero per la redazione del PEI riconoscono lo status di membro a tutti gli effetti del GLO agli studenti della secondaria di II grado. Sarebbero pertanto esonerati dalla partecipazione gli alunni della scuola primaria e secondaria di I grado. Alcuni studi sembrano indicare, tuttavia, che anche gli studenti di età inferiore possano contribuire attivamente al PEI dopo essere stati adeguatamente preparati (Martin et al., 2006a; 2006b; Danneker e Bottge, 2009; Meglemre, 2010; Weidenthal e Kochhar-Bryant, 2007). Inoltre, è ragionevole pensare che le competenze necessarie a partecipare attivamente al GLO richiedano tempi lunghi di maturazione. Pertanto, si dovranno prevedere interventi educativi finalizzati allo sviluppo di competenze per l'autodeterminazione calibrati sull'età dello studente (Algozzine et al., 2001; Palmer e Wehmeyer, 2003; Sands e Doll, 1996; Wehmeyer e Palmer, 2000). Attendere la secondaria di II grado (o i 16 anni negli Stati Uniti), riduce il tempo a disposizione dello studente per apprendere ed esercitare queste competenze (Sands e Doll, 1996), che, come si è visto, hanno un impatto decisivo sulla qualità di vita in età adulta.

Valutare la partecipazione degli studenti al GLO

Negli studi quantitativi presenti in letteratura, la partecipazione degli studenti è generalmente definita come quantità di contributi verbali prodotti dallo studente durante il GLO (Sanderson e Goldman, 2020). Per Powers e colleghi (2001) è l'insieme dei contributi verbali e non verbali (ad esempio, contatto visivo, affermare con la testa, ecc.). Questa variabile è misurata in genere: 1) rilevando per quanti secondi lo studente parla rispetto alla durata complessiva dell'incontro; 2) contando il numero di contributi verbali apportati dallo studente. Chandroo e colleghi (2018) si servono del *level of participation continuum* per valutare il grado di coinvolgimento: Livello 1, lo studente è assente; Livello 2, è presente ma non partecipa; Livello 3, partecipa in modo limitato; Livello 4, partecipa attivamente all'incontro.

Per McGahee-Kovac et al. (2001), lo studente può acquisire nel corso degli anni un ruolo sempre più centrale: dapprima, si limita a fornire indicazioni rispondendo alle sollecitazioni dell'insegnante di sostegno; poi può affiancarlo

nella presentazione di alcuni elementi del PEI; da ultimo, può assumere il ruolo di moderatore dell'incontro, illustrando i punti in agenda agli altri membri del GLO, presentando attivamente il suo punto di vista e coordinando i diversi interventi. Anche Mason e colleghi (2004) distinguono tra: 1) lo studente si limita a esprimere i suoi desideri e le sue aspettative per il futuro; 2) lo studente mostra consapevolezza circa la propria condizione di disabilità, discute i propri punti di forza e di debolezza e richiede strumenti compensativi e dispensativi; 3) lo studente porta un contributo decisivo al GLO e ne coordina i lavori. In altri studi, gli autori chiedono ai membri del GLO (insegnanti e genitori in particolare) di valutare il contributo apportato dallo studente, a seguito di interventi educativi specifici (Cease-Cook, Test e Scroggins, 2013; Danneker et al., 2009). Le valutazioni quantitative vanno accompagnate con la valutazione della qualità dei contributi offerti dallo studente al proprio PEI, anche al di fuori del GLO. Per le diverse sezioni del PEI, si può, ad esempio, vedere se e in che misura lo studente abbia fornito elementi utili alla compilazione.

Conclusioni operative

Sulla base dell'analisi della letteratura qui riportata, è possibile delineare alcune modalità operative per favorire la partecipazione degli studenti al GLO in Italia, in ottemperanza a quanto previsto dal DLgs 96/2019:

1. assicurarsi di avere il supporto di tutti gli attori coinvolti, compresi il dirigente scolastico (McGahee-Kovac et al., 2001; Scott, 2012), gli insegnanti curricolari e i professionisti esterni alla scuola (Hawbaker, 2007). Questo faciliterà l'accettazione della presenza dello studente nel GLO;
2. informare i genitori del cambiamento (McGahee-Kovac et al., 2001; Hawbaker, 2007), spiegando il nuovo ruolo assunto dallo studente e quali sono i motivi del suo coinvolgimento;
3. iniziare gradualmente: non è necessario che gli studenti partecipino al primo GLO che si tiene entro ottobre. Per poter portare un contributo, lo studente deve essere adeguatamente preparato e occorre il tempo materiale per farlo;
4. porsi obiettivi intermedi basati su diversi livelli di partecipazione (McGahee-Kovac et al., 2001; Mason et al., 2004; Chandroo et al., 2018). Per i primi GLO ci si può accontentare della presenza dello studente e magari di un suo modesto coinvolgimento. In un secondo momento, si potrà ambire a una partecipazione più attiva e consapevole. Il traguardo educativo finale è trasformare lo studente in un attore chiave di tutte le fasi del PEI (Test et al., 2004);
5. pianificare interventi educativi adeguati allo studente e finalizzati alla partecipazione attiva al GLO. Questi possono essere concordati con gli insegnanti

curricolari e svolti in classe. Ad esempio, si possono proporre attività che favoriscano l'acquisizione di competenze di autovalutazione da parte dello studente, attività di orientamento, esercitazioni che mirano a rafforzare le abilità di comunicazione come parlare a un pubblico, fare una presentazione in PowerPoint e così via. Al fine di rispettare la privacy dello studente, alcuni interventi dovranno essere necessariamente individuali. Anzitutto, l'insegnante per il sostegno dovrà spiegare cos'è il PEI, a cosa serve e qual è la funzione del GLO e dello studente che vi partecipa. Potrà quindi esaminare con lo studente l'ultimo PEI approvato dal GLO, integrandolo sulla base degli spunti offerti dallo studente e annotando i punti in cui lo studente non si trova d'accordo (McGahee-Kovac et al., 2001; Mason et al., 2004);

6. utilizzare il questionario di autovalutazione *ICF-Scuola* per favorire l'acquisizione delle necessarie competenze di autovalutazione da parte dello studente. Si tratta di uno strumento disponibile sul sito: www.icf-scuola.it (Lascioli e Pasqualotto, 2022). Lo studente potrebbe presentare i risultati del suo questionario in seno al GLO, dando così un fattivo contributo alle sezioni del nuovo PEI;
7. ricomprendere gli interventi sopra citati nella prospettiva offerta dalla didattica orientativa, che mira alla crescita personale e professionale dello studente (Rizzo, 2020);
8. preparare materiali, dispense, esercitazioni, ecc., utilizzando modalità di presentazione e comunicazione differenti in base ai principi dell'Universal Design for Learning (Rose e Meyer, 2002; www.caast.org) e alle tecnologie assistive utilizzate dagli studenti;
9. quando possibile, lo studente può assumere un ruolo più attivo nel GLO. Può, ad esempio, fare una breve presentazione toccando le varie sezioni del PEI e fornendo quindi il suo parere sui bisogni attuali, gli accomodamenti necessari, i punti di forza e di debolezza e gli obiettivi che a suo avviso vanno perseguiti;
10. servirsi di appositi facilitatori per consentire allo studente di comunicare. Lo studente potrà portare al GLO alcuni materiali appositamente preparati con l'insegnante di sostegno: a) un portfolio (Hawbaker, 2007) con gli argomenti da affrontare; b) uno script di testo con le parole da dire durante l'incontro; c) una breve presentazione PowerPoint. Gli studenti con disabilità intellettiva e sindrome dello spettro autistico potranno valersi di supporti visivi di varia natura (Howard, Reed e Francis, 2020) quali agende visive, immagini, tablet, ecc. Al fine di includere la voce di questi studenti occorrerà fare particolare attenzione alle modalità di comunicazione utilizzate durante il GLO, ad esempio si potranno mostrare delle immagini per chiedere allo studente quali siano i suoi interessi extrascolastici;
11. assicurarsi che il PEI rispetti i principi di elevata comprensibilità e che sia disponibile in formati accessibili. Nel rispetto del principio di autodetermi-

nazione, lo studente va messo nelle condizioni di leggere il proprio PEI, che pertanto andrà scritto utilizzando un linguaggio semplice e alla portata dello studente. Il file dovrà essere disponibile in formati accessibili allo studente, ad esempio in versione digitale per gli studenti ciechi.

In definitiva, la partecipazione fattiva dello studente con disabilità al GLO in cui si definiscono degli obiettivi che lo riguardano è un'opportunità molto significativa, anche sul piano etico, per promuovere la sua emancipazione in vista di un percorso di vita in cui sia effettivamente protagonista. Le scuole, nei diversi livelli di responsabilità, sono chiamate a questa ulteriore innovazione sollecitata dal Ministero dell'Istruzione.

Bibliografia

- Agran M. e Hughes C. (2008), *Education Program Involvement*, «Career Development for Exceptional Individuals», vol. 31, n. 2, pp. 69-76.
- Agran M., Snow K. e Swaner J. (1999), *Teacher Perceptions of Self-Determination: Benefits, Characteristics, Strategies*, «Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities», vol. 34, n. 3, pp. 293-301.
- Algozzine B., Browder D., Karvonen M., Test D.W. e Wood W.M. (2001), *Effects of interventions to promote self-determination for individuals with disabilities*, «Review of Educational Research», vol. 71, n. 2, pp. 219-277. <https://doi.org/10.3102/00346543071002219>
- Alien S., Smith A., Test D., Flowers C. e Wood W. (2001), *The effects of "self-directed IEPs" on student participation in IEP meetings*, «Career Development for Exceptional Individuals», vol. 24, pp. 107-120.
- Arndt S.A., Konrad M. e Test D.W. (2006), *Effects of the Self-Directed IEP on Student*, «Remedial and Special Education», vol. 27, n. 4, pp. 194-207.
- Biegun D., Peterson Y., McNaught J. e Sutterfield C. (2020), *Including Student Voice in IEP Meetings Through Use of Assistive Technology*, «Teaching Exceptional Children», vol. 52, n. 5, pp. 348-350. <https://doi.org/10.1177/0040059920920148>
- Cavendish W. (2013), *Student perceptions of school efforts to facilitate student involvement, school commitment, self-determination, and high school graduation*, «Social Psychology of Education», vol. 16, n. 2, pp. 257-275. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9212-z>
- Cavendish W., Connor D.J. e Rediker E. (2017), *Engaging Students and Parents in Transition-Focused Individualized Education Programs*, «Intervention in School and Clinic», vol. 52, n. 4, pp. 228-235. <https://doi.org/10.1177/1053451216659469>
- Cease-Cook J., Test D.W. e Scroggins L.S. (2013), *Effects of the CD-Rom version of the Self-Advocacy Strategy on quality of contributions in IEP meetings of high school students with intellectual disability*, «Education and Training in Autism and Developmental Disabilities», vol. 48, n. 2, pp. 258-268.
- Chambers D. (1999), *The effect of training on student-directed planning practices* [Unpublished doctoral dissertation], Auburn, AL, Auburn University.
- Chandroo R., Strnadová I. e Cumming T.M. (2018), *A systematic review of the involvement of students with autism spectrum disorder in the transition planning process: Need for voice and empowerment*, «Research in Developmental Disabilities», vol. 83, pp. 8-17. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.07.011>

- Cross T., Cooke N.L., Wood W.M. e Test D.W. (1999), *Comparison of the Effects of MAPS and Choice-Maker on Student Self-Determination Skills*, «Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities», vol. 34, n. 4, pp. 499-510.
- Danneker J.E. e Bottge B.A. (2009), *Benefits of and barriers to elementary student-led individualized education programs*, «Remedial and Special Education», vol. 30, n. 4, pp. 225-233. <https://doi.org/10.1177/0741932508315650>
- Davis M.T. e Cumming I.K. (2019), *Planning and Implementing Student-Led IEPs for Students With EBD*, «Beyond Behavior», vol. 28, n. 2, pp. 90-98.
- Diegelmann K.M. e Test D.W. (2018), *Effects of a Self-Monitoring Checklist as a Component of the Self-Directed IEP*, «Education and Training in Autism and Developmental Disabilities», vol. 53, n. 1, pp. 73-83.
- Griffin M.M. (2011), *Promoting IEP Participation: Effects of Interventions, Considerations for CLD Students*, «Career Development for Exceptional Individuals», vol. 34, n. 3, pp. 153-164.
- Griffin M.M., Taylor J.L., Urbano R.C. e Hodapp R.M. (2014), *Involvement in Transition Planning Meetings among High School Students with Autism Spectrum Disorders*, «Journal of Special Education», vol. 47, n. 4, pp. 256-264. <https://doi.org/10.1177/0022466913475668>
- Hagner D., Kurtz A., May J. e Cloutier H. (2014), *Person-centered planning for transition-aged youth with autism spectrum disorders*, «Journal of Rehabilitation», vol. 80, n. 1, pp. 4-10.
- Hawbacker B.W. (2007), *Student-Led IEP Meetings: Planning and Implementation Strategies*, «Teaching Exceptional Children Plus», vol. 3, n. 5.
- Howard M., Reed A.S. e Francis G.L. (2020), *<It's My Meeting!>: Involving High School Students With Significant Disabilities in the Individualized Education Program Process*, «Teaching Exceptional Children», vol. 53, n. 4, pp. 290-298. <https://doi.org/10.1177/0040059920958739>
- Johnson D.R. e Sharpe N.M. (2000), *Analysis of local education agency efforts to implement the transition services requirements of IDEA of 1990*. In D.R. Johnson e E.J. Emanuel (a cura di), *Issues influencing the future of transition programs and services in the United States*, Minneapolis, MN, University of Minnesota, pp. 31-48.
- Martin J.E., Marshall L.H. e Sale P. (2004), *A 3-year study of middle, junior high, and high school IEP meetings*, «Exceptional Children», vol. 70, pp. 285-297.
- Martin J.E., Marshall L.H., Maxson L.M. e Jerman P.L. (1996), *The self-directed IEP*, Longmont, CO, Sopris West.
- Martin J.E., Van Dycke J.L., Greene B.A., Gardner J.E., Christensen W.R., Woods L.L. e Lovett D.L. (2006a), *Direct observation of teacher-directed IEP meetings: Establishing the need for student IEP meeting instruction*, «Exceptional Children», vol. 72, n. 2, pp. 187-200. <https://doi.org/10.1177/001440290607200204>
- Martin J. E., Van Dycke J.L., Christensen W.R., Greene B.A., Gardner J.E. e Lovett D.L. (2006b), *Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the Self-Directed IEP as an evidenced-based practice*, «Exceptional Children», vol. 72, n. 3, pp. 299-316. <https://doi.org/10.1177/001440290607200303>
- Mason C.Y., McGahee-Kovac M. e Johnson L. (2004), *How to Help Students Lead Their IEP Meetings*, «Teaching Exceptional Children», vol. 36, n. 3.
- Mason C.Y., Mcgahee-Kovac M., Johnson L. e Stillerman S. (2002), *Implementing student-led IEPs: Student participation and student and teacher reactions*, «Career Development for Exceptional Individuals», vol. 25, pp. 171-192.
- McGahee-Kovac M. (1995), *A Student's Guide to the IEP*, Washington, DC, Academy for Educational Development, Inc. e National Information Center for Children and Youth with Disabilities.
- McGahee-Kovac M., Mason C., Wallace T. e Jones B. (2001), *Student-Led IEPs: A Guide for Student Involvement*, Washington, DC., Special Education Programs.
- Meglemre J.S. (2010), *Teaching Self-Advocacy Skills to Middle School Students with Learn-*

- ing Disabilities*, Tesi di Dottorato, Los Angeles, University of California.
- Mihow N.E. (2019), *Leading My IEP: A Youth Voice Curriculum To Support Student-Led Transitional IEPs*, Tesi di Dottorato, Sacramento, California State University.
- Palmer S.B. e Wehmeyer L.M. (2003), *Promoting Self-Determination in Early Elementary School Teaching Self-Regulated Problem-Solving and Goal-Setting Skills*, «Remedial and Special Education», vol. 24, n. 2, pp. 115-126.
- Powers L.E., Turner A., Westwood D., Matuszewski J., Wilson R. e Phillips A. (2001), *TAKE CHARGE for the future: A controlled field-test of a model to promote student involvement in transition planning*, «Career Development for Exceptional Individuals», vol. 24, pp. 89-103.
- Rizzo A.L. (2020), *La didattica orientativa per gli allievi con disabilità*. In L. Chiappetta Cajola (a cura di), *Come fare sostegno a scuola. Teoria e pratica nella didattica inclusiva*, Roma, Anicia, pp. 307-320.
- Rose D.H. e Meyer A. (2002), *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sanderson K.A. e Goldman S.E. (2020), *A Systematic Review and Meta-Analysis of Interventions Used to Increase Adolescent IEP Meeting Participation*, «Career Development and Transition for Exceptional Individuals», vol. 43, n. 3, pp. 157-168. <https://doi.org/10.1177/2165143420922552>
- Sands D. J. e Doll B. (1996), *Fostering Self-Determination is a Developmental Task*, «Journal of Special Education», vol. 30, n. 1. <https://doi.org/10.1177/002246699603000104>
- Scott L.A. (2012), *Teacher Self-Efficacy with Teaching Students to Lead IEP Meetings: A Correlation Study on Administrator Support*, «I-Manager's Journal on Educational Psychology», vol. 5, n. 3, pp. 9-20. <https://doi.org/10.26634/jpsy.5.3.1655>
- Seong Y., Wehmeyer M.L., Palmer S.B. e Little T.D. (2015), *Effects of the self-directed individualized education program on self-determination and transition of adolescents with disabilities*, «Career Development and Transition for Exceptional Individuals», vol. 38, n. 3, pp. 132-141. <https://doi.org/10.1177/2165143414544359>
- Shattuck P.T., Wagner M., Narendorf S.C., Sterzing P.R. e Hensley M. (2011), *Post-high school service use among young adults with an autism spectrum disorder*, «Archives of Pediatrics e Adolescent Medicine», vol. 165, pp. 141-146.
- Shogren K.A. e Plotner A.J. (2012), *Transition planning for students with intellectual disability, autism, or other disabilities: Data from the national longitudinal transition study-2*, «Intellectual and Developmental Disabilities», vol. 50, n. 1, pp. 16-30. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-50.1.16>
- Shogren K.A., Wehmeyer M.L., Palmer S.B., Rifenburg G.G. e Little T.D. (2015), *Relationships Between Self-Determination and Postschool Outcomes for Youth with Disabilities*, «Journal of Special Education», vol. 48, n. 4, pp. 256-267. <https://doi.org/10.1177/0022466913489733>
- Snyder E.P. (2002), *Teaching students with combined behavioral disorders and mental retardation to lead their own IEP meetings*, «Behavioral Disorders», vol. 27, n. 4, pp. 340-357. <https://doi.org/10.1177/019874290202700411>
- Snyder E. e Shapiro E. (1997), *Teaching students with emotional/behavioral disorders the skills to participate in the development of their own IEPs*, «Behavioral Disorders», vol. 22, pp. 246-59.
- Test D.W., Fowler C.H., Brewer D.M. e Wood W.M. (2005), *A content and methodological review of self-advocacy intervention studies*, «Exceptional Children», vol. 72, n. 1, pp. 101-125. <https://doi.org/10.1177/001440290507200106>
- Test D.W., Mason C., Hughes C., Konrad M., Neale N. e Wood M.W. (2004), *Student Involvement in Individualized Education Program Meetings*, «Exceptional Children», vol. 70, n. 4, pp. 391-412.
- Van Laarhoven-Myers T.E., Van Laarhoven T.R., Smith T.J., Johnson H. e Olson J. (2016), *Promoting self-determination and transition planning using technology: Student and parent perspectives*, «Career Develop-

- ment and Transition for Exceptional Individuals», vol. 39, n. 2, pp. 99-110. <https://doi.org/10.1177/2165143414552518>
- Wagner M., Newman L., Cameto R., Javitz H. e Valdes K. (2012), *A National Picture of Parent and Youth Participation in IEP and Transition Planning Meetings*, «Journal of Disability Policy Studies», vol. 23, n. 3, pp. 140-155. <https://doi.org/10.1177/1044207311425384>
- Wehman P. (2011), *Essentials of transition planning*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes.
- Wehman P. (2013), *Transition From School to Work: Where Are We and Where Do We Need to Go?*, «Career Development for Exceptional Individuals», vol. 36, n. 1, pp. 58-66. <https://doi.org/10.1177/2165143413482137>
- Wehmeyer M.L. e Lawrence M. (1995), *Whose future is it anyway? Promoting student involvement in transition planning*, «Career Development for Exceptional Individuals», vol. 18, n. 2, pp. 69-83
- Wehmeyer M.L. e Palmer S.B. (2000), *Promoting the acquisition and development of self-determination in young children with disabilities*, «Early Education and Development», vol. 11, pp. 465-481.
- Wehmeyer M.L., Palmer S.B., Shogren K., Williams-Diehm K. e Soukup J.H. (2013), *Establishing a Causal Relationship Between Intervention to Promote Self-Determination and Enhanced Student Self-Determination*, «Journal of Special Education», vol. 46, n. 4, pp. 195-210. <https://doi.org/10.1177/0022466910392377>
- Weidenthal C. e Kochhar-Bryant C. (2007), *An Investigation of Transition Practices for Middle School Youth*, «Career Development for Exceptional Individuals», vol. 30, n. 3, pp. 147-157. <https://doi.org/10.1177/08857288070300030401>
- Williams J.M. e O'Leary E. (2001), *What we've learned and where we go from here*, «Career Development for Exceptional Individuals», vol. 24, n. 1, pp. 51-71.
- Williams-Diehm K., Wehmeyer M.L., Palmer S.B., Soukup J.H. e Garner N.W. (2008), *Self-determination and student involvement in transition planning: A multivariate analysis*, «Journal on Developmental Disabilities», vol. 14, n. 1, pp. 27-29.
- Wood W.M., Fowler C.H., Uphold N. e Test D.W. (2005), *A review of self-determination interventions with individuals with severe disabilities*, «Research & Practice for Persons With Severe Disabilities», vol. 30, pp. 121-146.
- Woods L.L., Sylvester L. e Martin J.E. (2010), *Student-directed transition planning: Increasing student knowledge and self-efficacy in the transition planning process*, «Career Development for Exceptional Individuals», vol. 33, n. 2, pp. 106-114.
- Zanniello G. (1998), *Orientare insegnando: esperienze didattiche e ricerca-intervento*, Napoli, Tecnodid.

Riferimenti normativi

- Decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, «Adozione del modello nazionale di Piano Educativo Individualizzato e delle correlate linee guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità, ai sensi dell'articolo 7, comma 2-ter del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66», [https://www.istruzionebrindisi.it/adozione-del-modello-nazionale-di-piano-educativo-individualizzato-e-delle-correlate-linee-guida-modalita-di-assegnazione-delle-](https://www.istruzionebrindisi.it/adozione-del-modello-nazionale-di-piano-educativo-individualizzato-e-delle-correlate-linee-guida-modalita-di-assegnazione-delle-misure-di-sostegno-agli-alunni-con-disabilita/(consultato%20il%2018%20luglio%202022))
- misure-di-sostegno-agli-alunni-con-disabilita/ (consultato il 18 luglio 2022).
- Decreto legislativo 7 agosto 2019, n. 96, «Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, recante Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015», <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/28/19G00107/sg> (consultato il 18 luglio 2022).

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66, «Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107», <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg> (consultato il 18 luglio 2022).

Legge 3 marzo 2009, n. 18, «Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite

sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità», <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/03/14/009G0027/sg> (consultato il 18 luglio 2022).

Sitografia

CAST, *Universal Design for Learning Guidelines*, <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl> (consultato il 18 luglio 2022).

Lascioli A. e Pasqualotto L., *Questionario ICF-Scuola, versione per alunni*, <https://www.icf-scuola.it/strumenti> (consultato il 18 luglio 2022).

US Bureau of Labor Statistics, *Special Education Teachers*, [https://www.bls.gov/ooh/education-](https://www.bls.gov/ooh/education-training-and-library/special-education-teachers.htm#tab-2)

[training-and-library/special-education-teachers.htm#tab-2](https://www.bls.gov/ooh/education-training-and-library/special-education-teachers.htm#tab-2) (consultato il 18 luglio 2022).

US Department of Education, *A Guide to the Individualized Education Program*, <https://www2.ed.gov/parents/needs/speced/iepguide/index.html> (consultato il 18 luglio 2022).

US Department of Education, *Individuals with disabilities education act (IDEA)*, <https://sites.ed.gov/idea/> (consultato il 18 luglio 2022).