

PROTOCOLLO DI INCLUSIONE

per alunni con
Bisogni Educativi Speciali



INDICE

PREMESSA

<i>Cos'è il "Protocollo di Inclusione"?</i>	p. 5
<i>Quali sono le finalità del Protocollo di Inclusione?</i>	p. 5
<i>Le dimensioni relazionali dell'inclusione</i>	p. 6

CAP. 1 I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

<i>1.1 QUANDO UN BISOGNO EDUCATIVO DIVENTA SPECIALE...</i>	p. 9
<i>1.2 LE FIGURE PREPOSTE ALL'INCLUSIONE SCOLASTICA</i>	p. 11
<i>1.3 GRUPPI DI LAVORO PER L'INCLUSIONE</i>	
<i>1.3.1 Il Gruppo di Lavoro Operativo (GLO)</i>	p. 15
<i>1.3.2 Il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione d'Istituto (GLI)</i>	p. 16
<i>1.4 L'ÉQUIPE MULTIDISCIPLINARE DELLA NEUROPSICHIATRIA INFANTILE (NPI)</i>	p. 18
<i>1.5 I CENTRI TERRITORIALI DI SUPPORTO (CTS)</i>	p. 19
<i>1.6 L'INDEX PER L'INCLUSIONE</i>	p. 20

CAP. 2 ALUNNI CON DISABILITÀ CERTIFICATA AI SENSI DELLA LEGGE 104/92

<i>2.1 RIFERIMENTI NORMATIVI</i>	p. 22
<i>2.2 LE FASI DEL PROCESSO DI INCLUSIONE</i>	p. 23
<i>2.3 DOCUMENTAZIONE NECESSARIA A GARANTIRE IL PROCESSO DI INCLUSIONE</i>	p. 26
<i>2.3.1 La Certificazione della condizione di disabilità</i>	p. 26
<i>2.3.2 Il Profilo di Funzionamento/Diagnosi Funzionale e Profilo Dinamico Funzionale</i>	p. 27
<i>2.3.3 Il Piano Educativo Individualizzato (PEI)</i>	p. 28
<i>2.4 LA VALUTAZIONE PERIODICA E FINALE DEGLI APPRENDIMENTI NEI TRE ORDINI DI SCUOLA</i>	p. 30
<i>2.4.1 La certificazione delle competenze con Nota esplicativa</i>	p. 32
<i>2.4.2 Le Prove Invalsi per gli alunni con disabilità</i>	p. 32
<i>2.4.3 Il trattenimento degli alunni con disabilità</i>	

per uno o più anni scolastici p. 33

CAP. 3 ALUNNI CON DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI

3.1. I DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI p. 36

3.2 I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO (DSA)

CERTIFICATI AI SENSI DELLA L. 170/2010 p. 37

3.2.1 *Riferimenti normativi* p. 38

3.2.2 *Dall'identificazione alla diagnosi* p. 39

3.2.3 *Scuola dell'Infanzia e Disturbi Specifici dell'apprendimento* p. 39

3.2.3.1 *Quali sono gli indicatori di rischio?* p. 40

3.2.3.2 *Proposte operative per la condivisione delle osservazioni e
delle strategie d'intervento tra insegnanti e genitori del bambino
per eventuale invio a consulenza specialistica* p. 42

3.2.4 *I DSA nella Scuola Primaria* p. 44

3.2.4.1 *L'individuazione dei DSA nella Scuola Primaria* p. 44

3.2.4.2 *Strategie e strumenti per l'apprendimento
della lettura e della scrittura* p. 47

3.2.5 *I DSA nella Scuola Secondaria* p. 55

3.2.6 *Come agire se si suppone che un alunno potrebbe avere un DSA* p. 56

3.2.7 *Quando viene effettuata una diagnosi di DSA* p. 56

3.2.8 *Il Piano Didattico Personalizzato (PDP)* p. 58

PDP: Fonti normative p. 58

Tempi e contenuti p. 58

Chi redige il PDP? p. 59

Perché i genitori firmano il PDP? p. 59

Casi di probabili contenziosi p. 60

3.2.9 *Strategie e metodologie didattiche per gli alunni con DSA* p. 61

3.2.9.1 *Strategie didattiche specifiche per ordine di scuola* p. 61

3.2.9.2 *Le modalità dell'intervento didattico* p. 63

3.2.9.3 *Gli Strumenti compensativi* p. 63

3.2.9.4 *Le Misure dispensative* p. 65

3.2.10 Verifica e valutazione degli alunni con DSA	p. 66
3.2.10.1 La valutazione delle lingue straniere negli studenti con DSA	p. 68
3.2.10.2 Dispensa vs Esonero	p. 69
3.2.11 Le Prove INVALSI per gli studenti con DSA e altri BES	p. 70
3.2.12 Forme di verifica e di valutazione per gli alunni con DSA (Decreto Ministeriale 12 luglio 2011 n. 5669, art. 6)	p. 70
3.3. I DISTURBI DEL COMPORTAMENTO	p. 72
3.3.1 Il DOP (Disturbo Oppositivo Provocatorio)	p. 73
3.3.2 Il DC (Disturbo della Condotta)	p. 75
3.3.3 Alunni con disturbi del comportamento che rientrano nella Direttiva BES	p. 77
3.3.4 Azioni per gli alunni con disturbi di comportamento certificati con Legge 104/92	p. 77
3.3.5 Trattamento	p. 78
3.3.6 Suggerimenti per gli insegnanti	p. 78
3.4 ADHD (Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività)	p. 80
3.4.1 Riferimenti Normativi	p. 81
3.4.2 Cosa fa la Scuola	p. 81
3.4.3 Interventi psicoeducativi	p. 82
3.5 FIL (Funzionamento Intellettivo Limite)	p. 84

CAP. 4 ALUNNI CON SVANTAGGIO SOCIO-ECONOMICO, LINGUISTICO E CULTURALE

4.1 NORMATIVA DI RIFERIMENTO	p. 86
4.2 LE FASI DELL'INCLUSIONE: CHI FA COSA?	p. 87
4.3 IL PDP	p. 89

CAP. 5 ALUNNI STRANIERI

5.1 RIFERIMENTI NORMATIVI	p. 91
5.2 PROTOCOLLO DI ACCOGLIENZA ALUNNI STRANIERI	p. 91

CAP. 6 ALUNNI PLUSDOTATI O AD ALTO POTENZIALE (Gifted)

<i>6.1 INTELLIGENZA E FRAGILITÀ</i>	p. 95
<i>6.2 RICONOSCERE E AIUTARE UN ALUNNO PLUSDOTATO</i>	p. 95
<i>6.3 LO STUDENTE PLUSDOTATO HA BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI</i>	p. 95
<i>6.4 INDICATORI PER IL RICONOSCIMENTO DELL'ALTO POTENZIALE A SCUOLA</i>	p. 96
<i>6.5 CARATTERISTICHE DEI GIFTED CHILDREN</i>	p. 97
<i>6.6 PROFILI DI GIFTEDNESS</i>	p. 99
<i>6.7. LA SCHEDA DI SEGNALAZIONE PER ALUNNI GIFTED</i>	p. 102
<i>6.8 STRATEGIE PER FAVORIRE L'APPRENDIMENTO</i>	p. 103
<i>6.9 RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI</i>	p. 105

CAP. 7 MODULISTICA E RISORSE UTILI	p. 108
---	--------

PREMESSA

Cos'è il "Protocollo di Inclusione"?

Il Protocollo di Inclusione è uno strumento di inclusione all'interno di ogni istituzione scolastica che permette di definire in modo chiaro e sistematico tutte le azioni intraprese dalla scuola nonché le funzioni e i ruoli di ogni agente, dal Dirigente Scolastico alla famiglia, dagli uffici di segreteria ad ogni singolo docente, al Referente BES di Istituto.

Esso nasce dalla necessità di creare un unico documento nel quale afferiscano le azioni necessarie per un percorso inclusivo per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali.

Infatti, includere tutti gli alunni, e in particolare gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, significa fare in modo che ciascuno sia e si senta parte integrante del contesto scolastico, sociale e culturale alla pari degli altri, insieme agli altri; significa assicurare a tutti e a ciascuno il diritto allo studio e al successo scolastico e formativo.

Il protocollo di inclusione, dunque, diviene documentazione delle azioni e buone pratiche della scuola; deve essere visto come un riferimento, un'area entro cui ogni docente può inserire la propria azione nella consapevolezza che essa rappresenta un'attività condivisa dall'intero Istituto Scolastico. Si tratta di un documento operativo che si propone come una guida informativa per docenti, personale scolastico e genitori, funzionale all'accoglienza e all'inclusione degli alunni con BES.

Esso:

- contiene principi, criteri ed indicazioni riguardanti le procedure e le pratiche per l'inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali;
- definisce i compiti ed i ruoli delle figure coinvolte all'interno e all'esterno dell'istituzione scolastica;
- traccia le linee delle possibili diverse fasi dell'accoglienza e delle attività connesse.

Tale documento viene deliberato dal Collegio dei Docenti e annesso al PTOF dell'Istituto come parte integrante del Piano di Inclusione. È presente sul sito dell'Istituto e all'atto dell'iscrizione ne viene indicata la presenza a tutti i genitori di alunni con Bisogni Educativi Speciali.

Essendo un vero e proprio strumento di lavoro, il Protocollo potrà essere integrato e rivisitato anche sulla base delle esperienze realizzate e delle specificità proprie di ogni anno scolastico.

Quali sono le finalità del Protocollo di Inclusione?

Al fine dell'inclusione scolastica e sociale degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, attraverso il Protocollo di Inclusione il nostro Istituto intende raggiungere le seguenti finalità:

- consentire il pieno diritto all'istruzione e formazione degli studenti con Bisogni Educativi Speciali garantendone l'inclusione;
- facilitare l'ingresso a scuola degli allievi con BES, supportandoli nella fase di adattamento al nuovo ambiente, sostenendo la socializzazione nel nuovo ambiente scolastico e favorendo un clima di accoglienza;
- consentire all'alunno una maggiore partecipazione all'attività didattica della classe aumentandone il coinvolgimento, il grado di autostima e la motivazione personale;
- incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi, durante il percorso di istruzione e di formazione;
- informare adeguatamente il personale coinvolto e definire pratiche condivise;
- progettare percorsi comuni di individualizzazione o personalizzazione che facciano coesistere socializzazione ed apprendimento;
- adottare forme condivise di verifica e valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;
- fornire materiali e strumenti comuni di indagine, osservazione, rilevazione e progettazione del percorso formativo;
- realizzare modifiche e miglioramenti attraverso procedure chiare di monitoraggio e valutazione.

Le dimensioni relazionali dell'inclusione

Per il raggiungimento delle finalità educative del nostro Istituto sono necessarie le seguenti dimensioni relazionali:

COLLEGIALITÀ: intesa come il coinvolgimento di tutti gli educatori (insegnanti curricolari, di sostegno, assistenti OSS, educatori ed operatori scolastici) nella stesura e nell'attuazione del PEI e del PDP, nella loro verifica e valutazione;

INDIVIDUALIZZAZIONE/PERSONALIZZAZIONE: ovvero necessità di progettare le attività, nel rispetto delle capacità e delle potenzialità dell'alunno con BES; l'insegnamento può attuarsi all'interno della classe, in gruppi di classi aperte, in piccoli gruppi o in un rapporto uno a uno, a seconda della necessità, ma privilegiando la dimensione comunitaria;

FLESSIBILITÀ nell'organizzazione: vengono garantiti ritmi di attività adeguati, opportunità di successo e di esperienze motivanti e gratificanti; viene assicurata la partecipazione degli alunni con BES ad attività e progetti per agevolare il processo di inclusione;

CONTINUITÀ fra i vari ordini di scuola. Sono organizzate attività per favorire l'inclusione degli alunni delle classi ponte del nuovo ordine di scuola (open day); sono programmati incontri per i bambini in uscita tra docenti della scuola dell'Infanzia e Primaria e tra docenti della Scuola Primaria e Secondaria di 1° grado; viene curato il passaggio della documentazione relativa agli alunni segnalati quando richiesto dalla scuola di ordine superiore e sollecitate le famiglie a segnalare la disabilità;

RETE INTEGRATA dove tutti i soggetti predisposti all'inclusione (Scuola, ASL, Enti locali e Famiglia, professionisti privati ecc.) collaborano per la condivisione delle finalità educative e l'attuazione di un progetto di vita a lungo termine.

Capitolo 1

I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

1. I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

1.1 QUANDO UN BISOGNO EDUCATIVO NORMALE DIVENTA SPECIALE...

Il concetto di bisogno educativo speciale (BES)/*special educational need* (SEN) appare nei documenti ufficiali UNESCO nel 1997: *“...si estende al di là di quelli che sono inclusi nelle categorie di disabilità, per coprire quegli alunni che vanno male a scuola (failing) per una varietà di altre ragioni che sono note nel loro impedire un progresso ottimale”*.

Anche nella legislazione del Regno Unito nel 2001 (Special Educational Needs and Disability Act) e nei documenti dell’Agenzia Europea per lo sviluppo dell’educazione per i bisogni speciali nel 2003, si considerano soggetti con BES le persone in età evolutiva che manifestino difficoltà di apprendimento e di comportamento.

Su questa base, di sostanziale estensione ad altre categorie della speciale considerazione riservata soltanto alle disabilità «classiche», nel 2005 è stata proposta in Italia una diversa concezione del concetto di BES, non più come raccolta estesa di numerose diagnosi cliniche aggiunte a quelle di disabilità ma come possibilità aperta, dinamica e anche transitoria, di comprendere tutte le situazioni di funzionamento problematico per la persona, che da tale problematicità viene ostacolata nell’ottenere risposte soddisfacenti ai propri bisogni¹.

Si può pensare al concetto di bisogno non tanto come una mancanza, un deficit negativo, uno stato di privazione e deficienza, quanto come una condizione ordinaria e fisiologica di interdipendenza della persona dai suoi ecosistemi. Infatti, i BES, nell’ambito educativo-scolastico, sono il risultato di interazioni tra condizioni fisiche e psicologiche e contesto ambientale di vita.

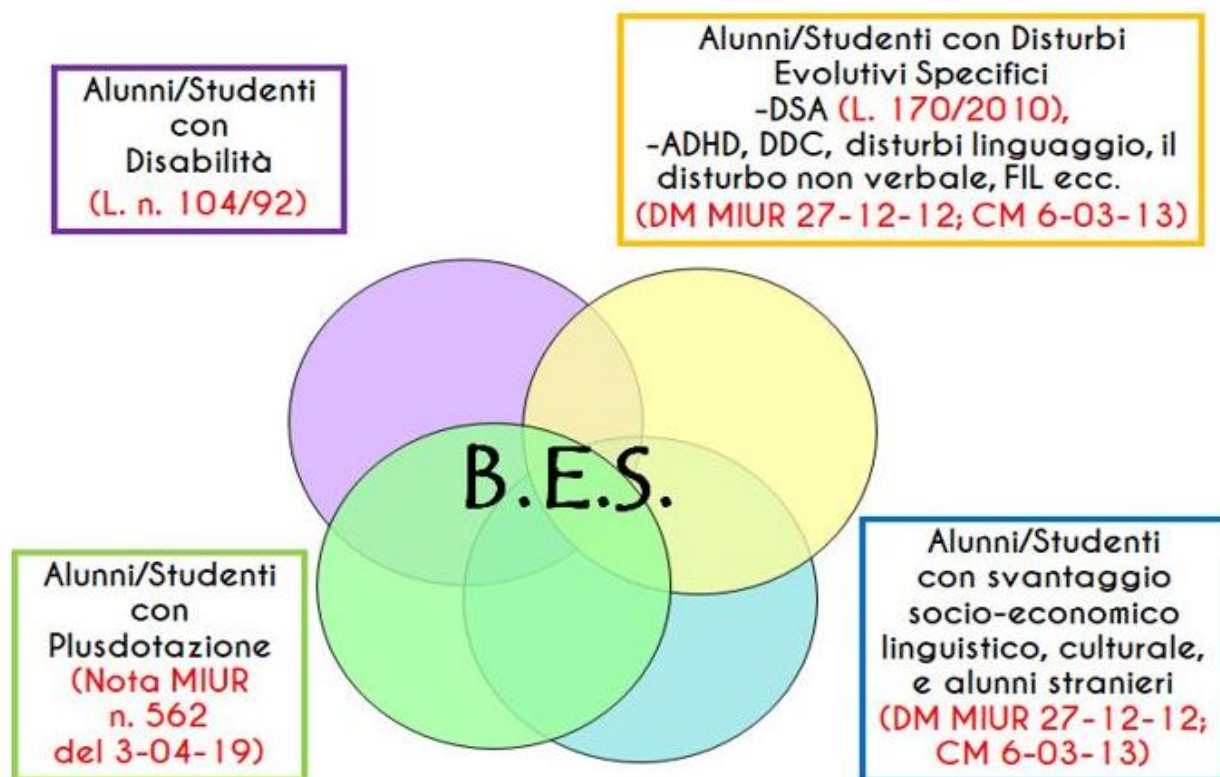
Il concetto di BES non è clinico, ma si fonda sul riconoscimento, da parte di tutte le agenzie educative, della necessità di interventi speciali, di individualizzazione e personalizzazione.

Nella Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 alla pag. 2 (Vedi in Modulistica BES) si legge che: *“L’area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono **alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione** per una varietà di ragioni: **svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse**. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente.*

¹ Ianes D., *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento, 2005; Ianes D. e Macchia V., *Didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento, 2008

Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come **area dei Bisogni Educativi Speciali** (in altri paesi europei: *Special Educational Needs*). Vi sono comprese **tre grandi sottocategorie**: quella della **disabilità**; quella dei **disturbi evolutivi specifici** e quella dello **svantaggio socio-economico, linguistico, culturale**".

QUADRO SINOTTICO DEI BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI



Classe ai sensi della Direttiva Ministeriale del 27/12/2012, C.M. 8/13 e Nota del 22/11/2013

I Bisogni Educativi Speciali riguardano quindi tutti gli alunni che, in una certa fase della loro crescita (comunque fino ai 18 anni di età), **con continuità o per determinati periodi**, richiedono una speciale attenzione: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta, perché queste condizioni creano difficoltà di funzionamento educativo e apprenditivo.

1.2 LE FIGURE PREPOSTE ALL'INCLUSIONE SCOLASTICA

PERSONALE	RUOLO E COMPITI
Dirigente Scolastico (DS)	È il garante sul piano formale e sostanziale dell'Inclusione, delle opportunità formative offerte e dei servizi erogati.

	È colui che attiva ogni possibile iniziativa affinché il diritto allo studio di tutti e di ciascuno si realizzi. Compiti: - individua le risorse interne ed esterne per rispondere alle esigenze di inclusione; - nomina i Referenti BES/Funzioni Strumentali per l'Inclusione; - assegna gli insegnanti di sostegno; - gestisce le risorse umane e strumentali; - promuove attività di formazione/aggiornamento per il conseguimento di competenze specifiche diffuse; - cura i rapporti con le amministrazioni locali (Comuni, Asl, Associazioni, ecc.); - indirizza l'operato dei docenti affinché promuovano e sviluppino occasioni di apprendimento, favoriscano la partecipazione alle attività scolastiche, collaborino alla stesura del PEI e del PDP; - istituisce e presiede il GLO e il GLI; - coinvolge attivamente le famiglie e garantisce la loro partecipazione nel processo di inclusione.
Funzione Strumentale per l'Inclusione (FS)/ Referenti BES	- analizza la situazione complessiva delle risorse umane e materiali inerenti agli alunni con BES; - raccorda le diverse realtà (enti territoriali, enti di formazione, cooperative, scuole, ASL, famiglie); - coordina il personale di sostegno e lo supporta nel corso dell'anno scolastico (stesura PEI, materiali ecc.); - offre supporto ai colleghi riguardo agli strumenti per la didattica e per la valutazione degli apprendimenti; - cura la dotazione di ausili e di materiale bibliografico all'interno dell'Istituto; - coordina le riunioni del Dipartimento di sostegno; - coordina le riunioni del GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione); - redige il PAI (Piano Annuale per l'Inclusione) da sottoporre all'attenzione del GLI; - organizza e partecipa agli incontri periodici del GLO per gli alunni con Disabilità e i Gruppi di Lavoro per gli alunni con DSA e altri BES; - promuove l'attivazione e il monitoraggio di progetti specifici d'inclusione;

	- effettua il monitoraggio degli alunni con BES presenti nell'Istituto; - predispone una scheda di rilevazione dati al fine di facilitare l'individuazione degli alunni con BES; - si occupa della stesura ed eventuale revisione del Protocollo di inclusione con la collaborazione di una commissione; - controlla periodicamente la documentazione necessaria (DF, PDF, PEI, PDP, Schede di rilevazione BES, Griglie di osservazione, Verifica intermedia e Finale PEI); - divulga iniziative relative ai BES e pubblicizza iniziative di formazione; - raccoglie, studia e fornisce informazioni circa la normativa vigente; - cura la diffusione di materiali utili all'attività didattica; - interagisce con i coordinatori di classe sulle problematiche degli alunni con BES; - collabora con il Dirigente Scolastico e l'ufficio di segreteria nella gestione di tutta la documentazione relativa agli alunni con BES (compilazione del modello H per l'organico di sostegno, indagini Istat, convocazioni GLO, GLI, gruppi di lavoro ecc.); - rendiconta al Collegio dei docenti.
Docente di sostegno (presente solo per alunni con disabilità certificata in base alla L. 104/92)	- assume la contitolarità e le responsabilità sull'intera classe; - partecipa alla programmazione educativa e didattica e alla valutazione di tutti gli alunni; - accoglie l'alunno disabile e i suoi genitori; - raccoglie informazioni sull'alunno disabile; - concorda con ciascun docente curricolare i contenuti del PEI; - ricerca strategie e tecniche pedagogiche, metodologiche e didattiche inclusive e le condivide con gli educatori; - tiene rapporti con la famiglia e gli specialisti privati e pubblici; - verbalizza incontri, riunioni, compila le documentazioni previste nei tempi indicati; - fornisce informazioni ai genitori sull'andamento educativo-didattico dell'alunno disabile; - fornisce informazioni e indicazioni durante gli incontri di continuità nel passaggio da un ordine di scuola all'altro.

Docenti curricolari	- favoriscono la piena partecipazione degli alunni con BES al contesto di apprendimento definendo gli interventi didattico/educativi ed individuando le strategie e le metodologie più utili; - favoriscono un clima positivo di collaborazione con famiglia e territorio; - curano la redazione del PDF (in caso di passaggio da un ordine di scuola ad un altro), del PEI e del PDP, avvalendosi della stretta collaborazione del docente di sostegno, di assistenti/educatori, di specialisti e della famiglia; - propongono attività per sensibilizzare le classi all'accoglienza e alla valorizzazione di ogni individualità.
Docente coordinatore di classe	- tiene i contatti con la famiglia e il Referente BES d'Istituto; - coordina con il team docenti la redazione e l'aggiornamento del PDP; - si assicura che tutti i docenti, anche di nuova nomina, prendano visione della documentazione relativa agli alunni con disturbo specifico di apprendimento presenti nella classe; - cura la comunicazione e il coinvolgimento della famiglia dell'alunno e i rapporti tra scuola, famiglia, operatori sanitari e socioassistenziali che seguono l'alunno; - partecipa a incontri di continuità con i colleghi del precedente e successivo ordine o grado di scuola al fine di condividere i percorsi educativi e didattici effettuati dagli alunni.
Personale socio-educativo	- collabora, se richiesto, alla formulazione del PEI; - collabora con gli insegnanti per la partecipazione dell'alunno a tutte le attività scolastiche e formative; - si attiva per il potenziamento dell'autonomia personale e sociale, per la mediazione nella comunicazione e nelle relazioni dell'alunno con i pari; - supporto per utilizzo di strumenti didattici;
Collaboratori scolastici	- aiutano l'alunno negli spostamenti interni, in mensa, nei servizi di base; - svolgono attività di sorveglianza.
Personale segreteria	- acquisisce la documentazione necessaria e apre un fascicolo personale dell'alunno; - collabora con il Dirigente e la FS/Referenti BES per tutti gli adempimenti burocratico-amministrativi.
Famiglia	- provvede ad avviare una valutazione psico-pedagogica del proprio figlio/a, in presenza di difficoltà di apprendimento, di propria iniziativa o

	su segnalazione del pediatra o della scuola, secondo le modalità previste dalla normativa; - consegna alla scuola la documentazione rilasciata dagli enti di competenza (ASL, professionisti privati ecc.); - collabora, condivide e sottoscrive il PEI e il PDP; - partecipa ai GLO/gruppi di lavoro; - media l'incontro tra eventuali esperti (terapisti, logopedisti, tutor dell'apprendimento ecc.) che seguono il bambino nello svolgimento dei compiti pomeridiani e gli insegnanti di classe; - collabora fattivamente con la scuola.
--	---

1.3 I GRUPPI DI LAVORO PER L'INCLUSIONE

1.3.1 Il Gruppo di Lavoro Operativo (G.L.O.)

Cos'è?

Il GLO, Gruppo di Lavoro operativo, è un organo amministrativo ufficiale della scuola costituito in base a norme di legge, che prende decisioni nel rispetto di precise disposizioni formali.

Ma anche un gruppo di lavoro i cui obiettivi primari sono la progettazione e la verifica, attraverso il PEI, del processo di inclusione di uno specifico alunno con disabilità.

I componenti del GLO

Il GLO è composto da:

- Dirigente Scolastico;
- Team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, ivi compreso l'insegnante specializzato per il sostegno didattico;
- Genitori dell'alunno con disabilità o chi ne esercita la responsabilità genitoriale;
- Figure professionali specifiche interne all'istituzione scolastica, che interagiscono con la classe e con l'alunno con disabilità:
 - ✓ docenti referenti per le attività di inclusione, docenti con incarico nel GLI per il supporto alla classe nell'attuazione del PEI: art.15 comma 8, Legge 104/92, come modificato dal D. Lgs n. 96/19;
 - ✓ docenti che svolgono azioni di supporto alla classe nel quadro delle attività di completamento;
 - ✓ collaboratori scolastici che coadiuvano nell'assistenza di base.
- Figure professionali specifiche esterne:

- ✓ persone che forniscono assistenza specialistica, per l'autonomia e per la comunicazione, nominate dall'Ente locale;
- ✓ specialisti e terapisti dell'ASL;
- ✓ specialisti e terapisti privati segnalati dalla famiglia
- ✓ operatori/operatrici dell'Ente locale se è attivo un progetto individuale.

Il Dirigente scolastico può autorizzare, ove richiesto, la partecipazione di esperti indicati dalla famiglia. La suddetta partecipazione ha valore consultivo e non decisionale.

Ai componenti del GLO non spetta alcun compenso, indennità, gettone di presenza, rimborso spese e qualsivoglia altro emolumento.

I compiti del GLO

Le competenze del GLO sono definite dall'art.15, comma 10 della Legge 104/92 modificata dal D.Lgs. n. 66/2017. Possono essere sintetizzate in tre punti, tutti connessi, direttamente o indirettamente, al PEI:

1. Definire e approvare il PEI;
2. Verificare il processo di inclusione, ossia di fatto valutare se gli interventi previsti nel PEI, sull'alunno o sul contesto, hanno prodotto i risultati attesi;
3. Proporre la quantificazione delle ore di sostegno e delle altre misure di supporto per l'anno scolastico successivo.

Organizzazione degli incontri: convocazione, verbalizzazione, firme...

Il GLO viene convocato dal Dirigente Scolastico, con comunicazione diretta a tutti i membri.

Per ogni incontro viene redatto un verbale che riporta, oltre agli elementi fondamentali della convocazione, i nomi di eventuali assenti e una sintesi delle decisioni prese.

La firma di tutti i membri del GLO è prevista sul PEI redatto all'inizio dell'anno, entro il mese di ottobre e nella verifica finale. Negli incontri di aggiornamento intermedi è sufficiente il verbale dell'incontro.

Sono previsti almeno tre incontri:

1. all'inizio dell'anno scolastico per l'approvazione del PEI, valido per l'anno in corso di norma non oltre il mese di ottobre, salvo situazioni particolari che possono richiedere la necessità di tempi aggiuntivi (ritardi nella nomina degli insegnanti, non solo di sostegno, frequenza irregolare dell'alunno/a nel primo periodo ecc.);
2. incontri intermedi di verifica per accertare il raggiungimento degli obiettivi e apportare

eventuali modifiche e integrazioni;

3. entro il 30 di giugno per la verifica finale e per formulare le proposte relative al fabbisogno di risorse professionali e per l'assistenza per l'anno successivo.

1.3.2 Il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI)

Nell'ambito delle strutture inclusive, il GLI costituisce un'interfaccia tra le istanze di soddisfacimento dei bisogni educativi degli alunni con disabilità (espressi dai GLO nei singoli PEI, anche mediante la proposta delle ore di sostegno) e l'insieme delle amministrazioni o degli enti (ASL, Enti locali o altri enti, Amministrazione scolastica) che attribuiscono alla scuola le risorse di personale o di altra natura (ad esempio, gli ausili).

Composizione del GLI

Il GLI, nominato e presieduto dal Dirigente Scolastico, è composto da:

- docenti curricolari e docenti di sostegno;
- personale ATA;
- specialisti dell'ASL;
- studenti e famiglie;
- rappresentante dell'Ente Locale (quando il GLI elabora la proposta per la richiesta di figure specialistiche: assistenti all'autonomia e alla comunicazione, educatori, altre figure per l'assistenza ecc...).

Compiti del GLI

Il GLI è istituito presso ciascuna istituzione scolastica e ha i seguenti compiti:

- supporto al Collegio dei Docenti nella definizione e realizzazione del Piano per l'inclusione che è inserito nell'ambito del Piano triennale dell'offerta formativa;
- supporto ai docenti contitolari e ai consigli di classe nell'attuazione del PEI;
- redazione del Piano per l'inclusione che sarà successivamente presentato al Collegio Docenti per la delibera di approvazione;
- sulla base dei singoli PEI coordina tutte le misure per l'inclusione, formula le sue valutazioni e osservazioni.

GLI e Piano annuale per l'inclusione

L'inclusione scolastica risponde ai differenti bisogni formativi e si concretizza attraverso strategie educative e didattiche dirette allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nella prospettiva della migliore qualità di vita.

In questo contesto il GLI redige il Piano per l’Inclusione che è lo strumento di progettazione dell’offerta formativa delle scuole per assicurare il successo formativo di ogni allievo, ovvero un documento che inquadra lo stato dei bisogni educativi e formativi della scuola e le azioni che si intende attivare per fornire delle risposte adeguate. Infatti, come cita l’art. 8 del D.Lgs. n. 66 del 13 aprile 2017 “Ciascuna istituzione scolastica, nell’ambito della definizione del Piano triennale dell’offerta formativa, predispone il Piano per l’inclusione che definisce le modalità per l’utilizzo coordinato delle risorse, compresi il superamento delle barriere e l’individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento nonché per progettare e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell’inclusione scolastica. Il Piano per l’inclusione è attuato nei limiti delle risorse finanziarie, umane e strumentali disponibili.”

Il Piano per l’inclusione conclude il lavoro svolto collegialmente dalla scuola ogni anno scolastico e costituisce il fondamento per l’avvio del lavoro dell’anno scolastico successivo.

Ha lo scopo di:

- garantire l’unitarietà dell’approccio educativo e didattico della comunità scolastica;
- garantire la continuità dell’azione educativa e didattica anche in caso di variazione dei docenti e del dirigente scolastico;
- consentire una riflessione collegiale sulle modalità educative e sui metodi di insegnamento adottati nella scuola.

I punti fondamentali da trattare nel Piano per l’Inclusione sono:

- la definizione, collegialmente condivisa, delle modalità di identificazione delle necessità di personalizzazione dell’insegnamento;
- la definizione di protocolli e di procedure ben precise per la valutazione delle condizioni individuali e per il monitoraggio e la valutazione dell’efficacia degli interventi educativi e didattici;
- le analisi di contesto, le modalità valutative, i criteri di stesura dei piani personalizzati, della loro valutazione e delle eventuali modifiche;
- la definizione del ruolo delle famiglie e delle modalità di mantenimento dei rapporti scuola/famiglia in ordine allo sviluppo delle attività educative/didattiche; le risorse interne ed esterne da poter utilizzare.

1.4 L’ÉQUIPE MULTIDISCIPLINARE DELLA NEUROPSICHIATRIA INFANTILE (NPI) - Supporto dell’Unità di Valutazione Multidisciplinare

È un organo distinto rispetto al GLO e come tale non ne fa parte.

In base all'articolo 15 della Legge n. 104/92, come modificato dal D.lgs. 66/2017, e alle intese Interistituzionali UST e ASL (NPI) Lecce, l'unità di valutazione multidisciplinare (UVM) dell'Azienda sanitaria locale, ossia l'organo collegiale che ha redatto il Profilo di Funzionamento, ha il compito di fornire al GLO il "necessario supporto". Pertanto l'UVM dell'ASL di residenza dell'alunno o dell'ASL nel cui distretto si trova la scuola, partecipa a pieno titolo ai lavori del GLO tramite un rappresentante designato dal Direttore sanitario della stessa, con diritto di voto. L'UVM è un organo distinto rispetto al GLO e come tale non ne fa parte, ma le figure professionali che lo compongono e che interagiscono con l'alunno possono rientrarvi. L'Equipe Multidisciplinare sarà invitata a tutti gli incontri, ma, se impossibilitata a partecipare, l'istituzione scolastica concorda con l'ASL di riferimento le modalità operative più idonee per offrire a ogni GLO il tipo di supporto più adatto. Indicativamente possono essere adottate due modalità:

- l'ASL indica uno o più membri dell'UVM come componenti a tutti gli effetti del GLO ed essi saranno pertanto invitati a tutti gli incontri e, se impossibilitati a partecipare, manterranno i contatti in altro modo;
- Si concordano con la scuola, secondo le diverse situazioni, altre modalità di supporto, anche a distanza o indirette, con acquisizione di pareri, consulenze, controllo dei documenti, chiarimenti sull'interpretazione delle certificazioni dal punto di vista clinico, interventi in caso di necessità (per i nuovi riconoscimenti, incrementi...), consulenze, controllo dei documenti di programmazione.

1.5 I CENTRI TERRITORIALI DI SUPPORTO (CTS)

I Centri Territoriali di Supporto (CTS) sono istituzioni scolastiche che offrono servizi agli istituti di ogni ordine e grado statali, finalizzati al miglioramento del processo di inclusione di alunni con disabilità, DSA e Bisogni Educativi Speciali anche attraverso il coinvolgimento di Enti Locali e Associazioni, tramite la ricerca-azione di strategie metodologiche e didattiche utilizzando le tecnologie innovative.

I compiti del CTS sono:

- fornire consulenza sul tema dell'inclusione;
- promuovere e organizzare corsi di formazione su disabilità, DSA e BES;
- ottimizzare le risorse nella fase di acquisizione delle attrezzature hardware e software e nella loro gestione e adattamento alle esigenze dei singoli utenti, con trasferimenti da una scuola all'altra secondo il variare dei bisogni, attraverso il comodato d'uso;

- fornire indicazioni idonee all'utilizzo delle tecnologie in modo efficace nelle attività scolastiche, considerando anche gli aspetti psico-pedagogici e didattico-educativi nonché le esigenze delle varie discipline;
- individuare e promuovere le azioni volte ad accrescere le competenze tecnologiche degli studenti e dei docenti;
- formare gli operatori con interventi flessibili, puntuali e mirati;
- curare la raccolta e la diffusione della normativa, di materiale didattico e pedagogico;
- sperimentare e validare l'uso di strumenti tecnologici (hardware e software);
- favorire la diffusione delle tecnologie a basso costo, open-source e freeware;
- dare informazioni sui servizi offerti dal centro anche attraverso un sito web.

Il nostro Istituto Scolastico collabora fattivamente con il CTS di Lecce Istituto Tecnico "Grazia Deledda".

1.6 L'INDEX PER L'INCLUSIONE²

È strumento di *autovalutazione e automiglioramento* della qualità dell'inclusione della scuola.

L'Index si fonda sulle rappresentazioni del gruppo docente, del Consiglio di Istituto, dei dirigenti, degli alunni e delle famiglie, nonché delle comunità presenti sul territorio e raccoglie materiali e metodologie che consentono ad alunni, docenti, genitori e dirigenti di valutare l'inclusione nella propria comunità scolastica e di progettare azioni che la rendano un ambiente sempre più inclusivo.

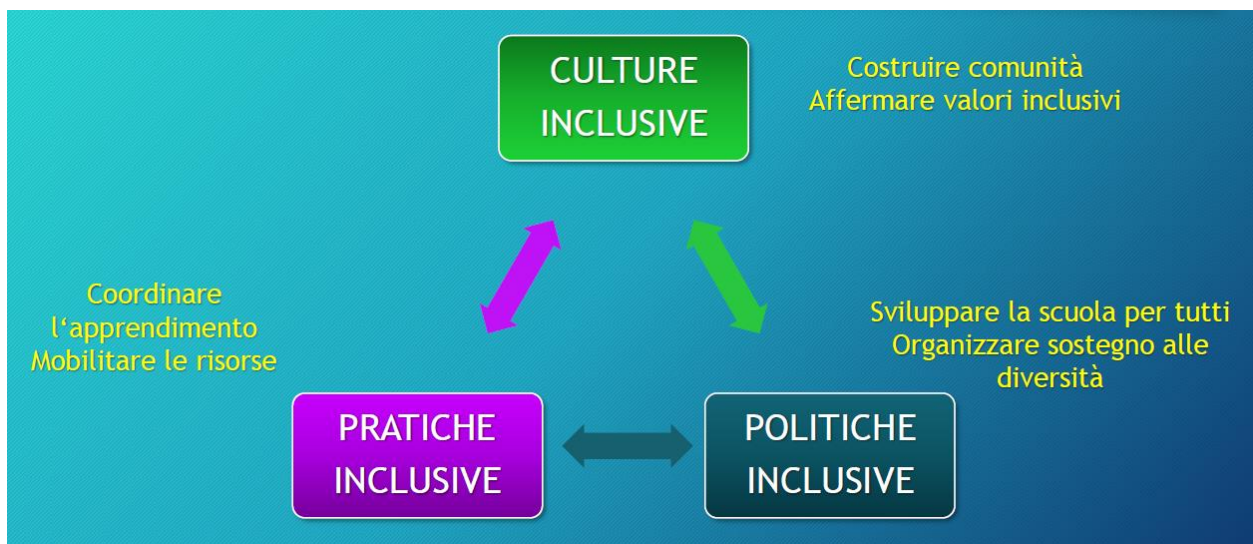
Il paradigma di riferimento è l'inclusione e la valorizzazione delle differenze. L'idea di inclusione che è alla base dell'Index focalizza l'attenzione sui processi di sviluppo della scuola affinché divenga sempre più capace di garantire qualità per tutti gli alunni. Ciò implica mettere le differenze al centro dell'azione educativa in quanto nucleo generativo dei processi vitali.

Nella prospettiva dell'Index, lo scopo della scuola è di sostenere tutti gli alunni nel percorso di apprendimento fornendo ad ognuno le opportunità e le risorse di cui ha bisogno.

Secondo la Circolare Ministeriale n.8 del 6/3/13 sui BES, l'Index per l'inclusione:

- è potenzialmente uno dei principali strumenti di lavoro del GLI;
- rivela, monitora e valuta il grado di inclusività della scuola
- costruisce un buon Piano Annuale per l'Inclusione

² Booth T. e Black-Hawkins K., *Developing Learning and Participation in Countries of the South: the Role of an Index for Inclusion*, Paris, UNESCO, 2001



La rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività della scuola sono finalizzate ad accrescere la consapevolezza dell'**intera comunità educante** sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi.

Capitolo 2

ALUNNI CON DISABILITÀ CERTIFICATA AI SENSI DELLA LEGGE 104/92

2. ALUNNI CON DISABILITÀ CERTIFICATA AI SENSI DELLA LEGGE 104/92

Il presente documento vuol essere un supporto per ogni figura professionale coinvolta nell'inclusione degli alunni con disabilità ed è volto ad agevolare un loro positivo inserimento nel contesto scolastico. Esso consente di attuare in modo operativo le indicazioni normative stabilite.

2.1 RIFERIMENTI NORMATIVI

- Art. 3 della Costituzione Italiana;
- Legge Quadro n. 104/1992 e successivi decreti applicativi la quale auspica il pieno rispetto della dignità umana e dei diritti di libertà e autonomia della persona diversamente abile, promuovendone la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società;
- DPR 8 marzo 1999 n. 275 – “Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell’art.21 della legge 15 marzo 1997 n. 59”
- DPCM 185/2006 - "Regolamento recante modalità e criteri per l’individuazione dell’alunno come soggetto in situazione di handicap” in riferimento alla Legge 289/2002;
- 2008 - Intesa Stato Regioni sulle modalità ed i criteri per l’accoglienza scolastica e la presa in carico dell’alunno disabile finalizzata a coordinare gli interventi delle varie istituzioni pubbliche coinvolte nell’integrazione attraverso accordi di programma (regionali, provinciali, territoriali);
- Linee guida per l’integrazione scolastica degli alunni con disabilità (del 4 agosto 2009);
- DPR 22/2009 - “Regolamento per il coordinamento delle norme sulla valutazione degli alunni”;
- La Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità, ratificata dal Parlamento italiano con la L. 18/2009;
- D.Lgs. 62/2017 in merito alla “Valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di stato”
- D. Lgs. n. 66 del 13 aprile 2017 applicativo della Legge n. 107/2015 che (Art. 1) stabilisce che l’inclusione scolastica: a) riguarda le bambine e i bambini, le alunne e gli alunni, le studentesse e gli studenti, risponde ai differenti bisogni educativi e si realizza attraverso strategie educative e didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno nel rispetto del diritto all’autodeterminazione e all’accomodamento ragionevole, nella 4 prospettiva della migliore qualità di vita; b) si realizza nell’identità culturale, educativa, progettuale, nell’organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché

attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuole, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti sul territorio; c) è impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo delle bambine e dei bambini, delle alunne e degli alunni, delle studentesse e degli studenti.;

- D. Lgs. n 96 del 7 agosto 2019 – “Modifiche al decreto 66 del 2017”;
- Ordinanza n. 172 del 4/12/2020 – “Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della Scuola Primaria (art.4)”.

2.2 LE FASI DEL PROCESSO DI INCLUSIONE

1. Iscrizione
2. Pre-accoglienza: conoscenza dell'ambiente scolastico
3. Acquisizione e passaggio di informazioni: contatti e percorsi tra ordini di scuole.
Informazioni sull'alunno
4. Eventuale attivazione di assistenza educativa scolastica
5. Condivisione delle informazioni all'interno del GLI
6. Condivisione/Accoglienza: conoscenza della famiglia e dell'alunno
7. Condivisione delle informazioni nel GLO e compilazione della documentazione.

FASE 1- Iscrizione

Tempi	Entro il termine stabilito dalle norme ministeriali (fine gennaio)
Attività per l'alunno	Al primo inserimento scolastico e/o nell'ambito dei percorsi di continuità, l'alunno con la famiglia può visitare la scuola ed avere un primo contatto conoscitivo.
Attività per la famiglia	Insieme con l'alunno può visitare la scuola per avere un primo contatto conoscitivo. Procede con l'iscrizione dell'alunno compilando l'apposito modulo nei termini stabiliti. Fa pervenire alla scuola, entro breve tempo, la certificazione rilasciata dalla ASL (il Verbale del Collegio di Individuazione dell'alunno in situazione di handicap, il Profilo di Funzionamento o, in sua assenza, la Diagnosi Funzionale).
Attività per la scuola	La scuola acquisisce la documentazione portata dalla famiglia, apre il fascicolo personale dell'alunno. Successivamente provvede alla richiesta all'USP delle ore di sostegno didattico necessario all'alunno (modello H). In caso di particolari problematiche, richiede maggiori risorse da attribuire all'alunno.

Attività di altri enti (Asl, associazioni, comune, USP...)	Entro marzo l'USP acquisisce il modello H che la Scuola compila. Il modello può essere integrato nel corso dell'anno, qualora ci siano casi di nuovo riconoscimento e/o aggravamento.
---	---

FASE 2 – Pre-accoglienza e conoscenza dell'ambiente scolastico

Tempi	Sono previsti incontri di continuità e di conoscenza dei docenti e dell'edificio scolastico a partire dal mese di settembre.
Attività per l'alunno	L'alunno partecipa alle attività organizzate e agli incontri di continuità funzionali alla conoscenza della scuola (personale, struttura, attività, ecc.).
Attività per la famiglia	Collabora con la scuola.
Attività per la scuola	Organizza la visita dell'edificio scolastico nei suoi spazi. Organizza diversi laboratori e attività curricolari di classe. Scuola di provenienza e scuola di accoglienza progettano attività comuni.
Attività di altri enti (Asl, associazioni, comune, USP...)	

FASE 3 – Acquisizione e passaggio di informazioni: contatti e percorsi tra ordini di scuole. Informazioni sull'alunno

Tempi	Giugno
Attività per l'alunno	
Attività per la famiglia	Partecipa al GLO dedicato al passaggio di informazioni e alla redazione del PEI provvisorio con la proposta delle risorse necessarie per l'anno successivo. Segnala particolari necessità (es. trasporto, esigenze alimentari, terapie da seguire ecc).
Attività per la scuola	Convoca il GLO
Attività di altri enti (Asl, associazioni, comune, USP...)	Un rappresentante dell'ASL partecipa al GLO

FASE 4 – Eventuale attivazione di assistenza educativa scolastica

Tempi	Maggio- Luglio
Attività per l'alunno	
Attività per la famiglia	Presenta domanda di assistenza educativa all'Ente di competenza che emana apposito bando.

Attività per la scuola	La scuola fa da mediatore tra gli enti locali (ATS, ASL, Provincia) e le famiglie interessate in seguito alle necessità emerse in sede di GLO.
Attività di altri enti (Asl, associazioni, comune, USP...)	L'ATS, l'ASL e la Provincia valutano le richieste pervenute e destinano le risorse disponibili.

FASE 5 – Condivisione delle informazioni all'interno del GLI

Tempi	Marzo/Giugno
Attività per l'alunno	
Attività per la famiglia	
Attività per la scuola	Il referente GLI espone ai membri la situazione degli alunni per valutare risorse e modalità per un'ottimale inclusione scolastica. Il GLI registra i casi, valuta la necessità di predisporre degli interventi integrati complessi, propone al Dirigente Scolastico un'ipotesi relativa alle assegnazioni del personale di sostegno, redige il Piano di Inclusione.
Attività di altri enti (Asl, associazioni, comune, USP...)	Un rappresentante dell'ASL partecipa agli incontri del GLI

FASE 6 – Condivisione / Accoglienza: conoscenza della famiglia e dell'alunno

Tempi	Inizio anno scolastico (settembre) prima dell'inizio delle lezioni o nelle prime settimane di scuola.
Attività per l'alunno	
Attività per la famiglia	Partecipa all'incontro conoscitivo organizzato dalla scuola.
Attività per la scuola	Il docente di sostegno e/o il docente coordinatore o il CdC incontra i genitori per conoscersi e scambiarsi informazioni riguardo bisogni, abitudini, interessi dell'alunno. In tale occasione la scuola consegna ed illustra ai genitori il Protocollo di Inclusione.
Attività di altri enti (Asl, associazioni, comune, USP...)	

FASE 7 - Condivisione delle informazioni nel GLO e compilazione della documentazione

Tempi	Ottobre/Fine 1° quadrimestre/ Fine anno scolastico
Attività per l'alunno	
Attività per la famiglia	Partecipa al GLO: fornisce informazioni sull'alunno, esprime il proprio punto di vista nell'ottica della definizione del miglior percorso possibile per l'alunno.

Attività per la scuola	La scuola convoca il GLO in tre momenti dell'anno, concordando con la ASL le date degli incontri: Ottobre: per la stesura e l'approvazione del PEI per l'anno in corso o, preventivamente anche per la redazione del PDF; Fine primo quadrimestre: per la Verifica intermedia del PEI; Fine secondo quadrimestre: per la Verifica finale del PEI e la proposta delle risorse per l'a.s. successivo.
Attività di altri enti (Asl, associazioni, comune, USP...)	Un rappresentante della ASL partecipa al GLO. Se non può essere presente l'ente fornisce comunque il supporto necessario di cui la scuola necessita (parere tecnico ecc.).

2.3 DOCUMENTAZIONE NECESSARIA A GARANTIRE IL PROCESSO DI INCLUSIONE

Il fascicolo personale dell'alunno contiene i seguenti documenti:

- Certificazione della condizione di disabilità;
- Profilo di Funzionamento o, in sua assenza, Diagnosi Funzionale e Profilo Dinamico Funzionale (P.D.F.);
- Piano Educativo Individualizzato del precedente anno scolastico (P.E.I.).

2.3.1 La Certificazione della condizione di disabilità

I bambini disabili, su richiesta della famiglia, possono essere certificati in quanto alunni in situazione di handicap, come previsto dalla L. 104/92. La **certificazione** è quel documento che, partendo dalla diagnosi e dalla patologia specifica, indica in dettaglio la tipologia di disabilità che ne deriva e la sua gravità, nonché l'eventuale necessità di personale assistente, di trattamenti riabilitativi e dell'insegnante di sostegno.

La Certificazione contiene il Verbale di Accertamento redatto ai sensi del DPCM 185/2006 e del Regolamento Regionale 8/3/2007 (All. A ASL Collegio Individuazione dell'alunno in situazione d'handicap) dove emerge l'indicazione della patologia e la gravità.

2.3.2 Profilo di Funzionamento/ Diagnosi Funzionale e Profilo Dinamico Funzionale (P.D.F.)

Il **Profilo di Funzionamento** è il documento propedeutico e necessario alla predisposizione del PEI.

Esso:

- definisce anche le competenze professionali e la tipologia delle misure di sostegno e delle risorse strutturali necessarie per l'inclusione scolastica;
- è redatto dall'Unità di Valutazione Multidisciplinare formata da un medico specialista o un esperto della condizione di salute della persona; da uno specialista in neuropsichiatria infantile; da un terapeuta della riabilitazione; da un assistente sociale o un rappresentante dell'Ente locale di competenza che ha in carico il soggetto;
- è redatto con la collaborazione dei genitori della bambina o del bambino, dell'alunna o dell'alunno, della studentessa o dello studente con disabilità, nonché con la partecipazione di un rappresentante dell'amministrazione scolastica, individuato preferibilmente tra i docenti della scuola frequentata;
- è aggiornato al passaggio di ogni grado di istruzione, a partire dalla scuola dell'infanzia, nonché in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona.

Il Profilo di Funzionamento non è utilizzato dall'Unità di Valutazione Multidisciplinare di nostra appartenenza che rilascia ancora la Diagnosi Funzionale e il Profilo Dinamico Funzionale.

La **Diagnosi Funzionale (DF)** è la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psico-fisico dell'alunno. Essa viene redatta da una commissione composta dal medico specialista nella patologia, dal neuropsichiatra infantile, dal terapeuta della riabilitazione e dagli operatori sociali delle ASL. La sua finalità è il recupero del soggetto e perciò comprende sia elementi clinici che psico-sociali, relativi a diversi aspetti o aree: cognitiva, affettivo-relazionale, linguistico-comunicativa, sensoriale, motorio-prassica, neuropsicologica e di autonomia personale e sociale.

Alla DF segue poi il **Profilo Dinamico Funzionale (PDF)**; quest'ultimo, partendo dai diversi elementi indicati nella DF in merito alle diverse aree in esame, ne individua il prevedibile livello di sviluppo. Essa traccia, cioè, un profilo di prevedibile sviluppo nella dinamica funzionale dell'alunno. Viene redatto dalla commissione della diagnosi, dai docenti curriculari e dagli insegnanti specializzati nel sostegno, con la collaborazione della famiglia e viene aggiornato ad ogni passaggio di grado.

2.3.3 Il Piano Educativo Individualizzato (PEI)

Il Piano Educativo Individualizzato è il documento programmatico mediante il quale viene descritto e organizzato un intervento didattico e educativo multidimensionale individualizzato sulla base del funzionamento dello studente con disabilità.

Tale strumento di progettazione educativa e didattica:

- è elaborato e approvato dal GLO;

- tiene conto dell'accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica e del Profilo di funzionamento (o, in sua assenza, della diagnosi e del Profilo Dinamico Funzionale) avendo particolarmente riguardo all'indicazione dei facilitatori e delle barriere;
- è redatto a partire dalla Scuola dell'Infanzia ed è aggiornato in presenza di nuove e sopravvenute condizioni di funzionamento della persona;
- ha durata annuale e fa riferimento agli obiettivi educativi e didattici, a strumenti e strategie da adottare al fine di realizzare un ambiente di apprendimento che promuova lo sviluppo delle facoltà degli alunni con disabilità e il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati;
- nel passaggio tra i gradi di istruzione e in caso di trasferimento, è accompagnato dall'interlocuzione tra i docenti dell'istituzione scolastica di provenienza e i docenti della scuola di destinazione e, nel caso di trasferimento, è ridefinito sulla base delle diverse condizioni contestuali e dell'ambiente di apprendimento dell'istituzione scolastica di destinazione;
- esplicita le modalità di sostegno didattico, compresa la proposta del numero di ore di sostegno alla classe, le modalità di verifica, i criteri di valutazione, gli interventi di inclusione svolti dai docenti nell'ambito della classe e in progetti specifici, la valutazione in relazione alla programmazione individualizzata, gli interventi di assistenza igienica e di base, svolti dal personale ausiliario nell'ambito del plesso scolastico e la proposta delle risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione.

LE QUATTRO DIMENSIONI DEL PEI

Il PEI è strutturato secondo quattro dimensioni fondamentali:

DIMENSIONE	RIFERIMENTO	COLLEGAMENTO CON IL MODELLO BIOPSIICOSOCIALE ICF
1. Dimensione della relazione, della interazione e della socializzazione.	Fa riferimento alla sfera affettivo relazionale, considerando l'area del sé, il rapporto con gli altri, la motivazione verso la relazione consapevole, anche con il gruppo dei pari, le interazioni con gli adulti di riferimento nel contesto scolastico, la motivazione all'apprendimento.	d - Attività e Partecipazione (d7- interazioni e relazioni interpersonali)
2. Dimensione della comunicazione e del linguaggio.	Fa riferimento alla competenza linguistica, intesa come comprensione del linguaggio orale, alla produzione verbale e al relativo	b - Funzioni Corporee (b167- funzioni mentali del linguaggio) s- Strutture Corporee

	uso comunicativo del linguaggio verbale o di linguaggi alternativi o integrativi, comprese tutte le forme di comunicazione non verbale, artistica e musicale; considera anche la dimensione comunicazionale, intesa come modalità di interazione, presenza e tipologia di contenuti prevalenti, utilizzo di mezzi privilegiati.	d - Attività e Partecipazione (d3-comunicazione) anche in collegamento con i fattori contestuali ambientali (e.1 - Prodotti e Tecnologia)
3.Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento.	Fa riferimento all'autonomia della persona e all'autonomia sociale, alle dimensioni motorio-prassica (motricità globale, motricità fine, prassie semplici e complesse) e sensoriale (funzionalità visiva, uditiva, tattile).	d - Attività e Partecipazione (d2-compiti e richieste generali; d4 – mobilità; d7- interazioni e relazioni interpersonali; d5-cura della propria persona; d8- aree di vita principali; d9- Vita sociale, civile e di comunità. e-Fattori ambientali (e1-Prodotti e tecnologia; e3- relazioni e sostegno sociale; e5- servizi, sistemi e politiche). s-strutture corporee e b-funzioni corporee implicate nella percezione, nella funzionalità visiva, uditiva, tattile da connettere al dominio d110-d129 - esperienze sensoriali intenzionali .
4. Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento.	Fa riferimento alle capacità mnesiche, intellettive e all'organizzazione spazio-temporale; al livello di sviluppo raggiunto in ordine alle strategie utilizzate per la risoluzione di compiti propri per la fascia d'età, agli stili cognitivi, alla capacità di integrare competenze diverse per la risoluzione di compiti, alle competenze di lettura, scrittura, calcolo, decodifica di testi o messaggi.	b1- Funzioni mentali globali (b110-b139) e specifiche (b140-b189); d1-Apprendimento e applicazione delle conoscenze (Apprendimento di base d130-d159; Applicazione delle conoscenze d160-d179).

2.4 LA VALUTAZIONE PERIODICA E FINALE DEGLI APPRENDIMENTI NEI TRE ORDINI DI SCUOLA SCUOLA INFANZIA

Le insegnanti valutano sulla base di griglie osservative predisposte da tutte le insegnanti o da altre griglie specifiche per gli alunni con particolari difficoltà.

SCUOLA PRIMARIA

Come previsto dal D.L. 172 del 4/12/2020, “la formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione delle alunne e degli alunni con disabilità certificata è espressa con giudizi descrittivi coerenti con il piano educativo individualizzato predisposto dai docenti contitolari della classe secondo le modalità previste dal decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66”.

Pertanto, per ciascun alunno con disabilità e per ciascuna materia saranno individuati, fra quelli inseriti nel PEI, gli obiettivi da riportare nella scheda di valutazione. Essi possono essere personalizzati o uguali a quelli della classe.

Allo stesso modo potranno essere personalizzati dal team docente anche i criteri di valutazione, ossia le dimensioni (V. Linee guida OM 172 pag.4).

In base a tali considerazioni, in linea di massima si propongono le seguenti descrizioni dei quattro livelli di apprendimento:

AVANZATO: l'alunno segue le attività proposte in situazioni note e le porta sempre a termine utilizzando le risorse fornite dal docente e dimostrando impegno assiduo e interesse costante.
INTERMEDIO: l'alunno segue le attività proposte in situazioni note e le porta quasi sempre a termine utilizzando le risorse fornite dal docente e dimostrando impegno adeguato e interesse regolare.
BASE: l'alunno segue le attività proposte in situazioni note utilizzando le risorse fornite dal docente e dimostrando impegno e interesse solo verso alcune attività.
IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE: l'alunno si avvia a svolgere le attività proposte in situazioni note, utilizzando le risorse fornite dal docente e dimostrando un impegno discontinuo e un interesse modesto.

Si specifica che tale proposta è solo un'indicazione molto generica sulla definizione dei livelli di apprendimento in quanto, vista la varietà e le peculiarità di ogni alunno con disabilità certificata, non possono esserci protocolli che valgono per tutti. Di conseguenza, poiché il riferimento principale è il PEI, la valutazione sarà personalizzata in modo diverso per ciascuno.

Per ogni obiettivo disciplinare, in base alla modalità di valutazione, ai criteri e agli obiettivi di apprendimento definiti nel PEI, si propone la seguente rubrica valutativa:

TRAGUARDI DI COMPETENZA	OBIETTIVO	Livello IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE	Livello BASE	Livello INTERMEDIO	Livello AVANZATO
Nuclei fondanti	Obiettivo di apprendimento	Obiettivo non raggiunto	Obiettivo parzialmente raggiunto	Obiettivo raggiunto	Obiettivo pienamente raggiunto

SCUOLA SECONDARIA

La valutazione degli alunni con disabilità certificata, come per gli altri alunni, è in decimi e tiene conto degli obiettivi espressi nel PEI

Ammissione alla classe successiva ed Esame di Stato

Il Decreto Legislativo 66/2017 stabilisce che:

✓ l'ammissione alla classe successiva e all'esame di stato conclusivo del primo ciclo di istruzione avviene secondo quanto disposto dagli articoli 3 e 6 rispettivamente per la Scuola Primaria e Secondaria di primo grado, tenendo a

riferimento il piano educativo individualizzato.

✓ Gli alunni con disabilità partecipano alle prove standardizzate di cui agli articoli 4 e 7. "Il Consiglio di Classe o i docenti contitolari della classe possono prevedere adeguate misure compensative o dispensative per lo svolgimento delle prove e, ove non fossero sufficienti, predisporre specifici adattamenti della prova ovvero l'esonero della prova" (comma 4, art.11).

✓ Le alunne e gli alunni con disabilità sostengono le prove di esame al termine del primo ciclo di istruzione con l'uso di attrezzature tecniche e sussidi didattici, nonché ogni altra forma di ausilio tecnico loro necessario, utilizzato nel corso dell'anno scolastico per l'attuazione del piano educativo individualizzato (comma 5, art.11).

✓ Per lo svolgimento dell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione, la sottocommissione, sulla base del piano educativo individualizzato, relativo alle attività svolte, alle valutazioni effettuate e all'assistenza eventualmente prevista per l'autonomia e la comunicazione, predispone, se necessario, utilizzando le risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente, prove differenziate idonee a valutare il progresso dell'alunna o dell'alunno in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali. Le prove differenziate hanno valore equivalente ai fini del superamento dell'esame e del conseguimento del diploma finale (comma 6, art.11).

L'esito finale dell'esame viene determinato sulla base dei criteri previsti dall'art. 8 che disciplina lo svolgimento ed esito dell'Esame di Stato (comma 7, art.11). Se l'alunno disabile non si presenta agli esami di Stato si rilascia un attestato di credito formativo. (comma 8 - art.11). Tale attestato è comunque titolo per l'iscrizione e la frequenza della Scuola Secondaria di secondo grado ovvero dei corsi di istruzione e formazione professionale, ai soli fini del riconoscimento di ulteriori crediti formativi da valere anche per percorsi integrati di istruzione e formazione".

2.4.1 La CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE con Nota Esplicativa (SCUOLA PRIMARIA E SECONDARIA DI 1° GRADO)

La Certificazione delle competenze per gli alunni delle scuole del primo ciclo (Primaria e Secondaria di 1° grado) è una scheda che affianca il documento di valutazione finale. I genitori, alla fine della classe quinta e della terza secondaria potranno ricevere, oltre al documento di valutazione, anche una scheda con la valutazione delle competenze dei propri figli. La scheda affiancherà e integrerà il documento di valutazione degli apprendimenti e del comportamento degli alunni. Con la Certificazione delle competenze, infatti, gli apprendimenti acquisiti dagli alunni nell'ambito delle singole discipline vengono calati all'interno di un più globale processo di crescita individuale.

Si prevede che la certificazione delle competenze dell'alunno con disabilità sia coerente con il suo Piano Educativo Individualizzato. Se l'alunno con disabilità segue la programmazione di classe i docenti compileranno il solo documento della Certificazione delle Competenze previsto per tutti gli alunni. Se l'alunno con disabilità segue una programmazione differenziata Il Consiglio di Classe, tenuto conto del percorso, integra la certificazione delle competenze con una nota esplicativa che raccorda le competenze del Profilo dello studente agli obiettivi specifici del suo Piano Educativo Individualizzato. L'istituto ha predisposto:

- La Nota esplicativa della Certificazione delle Competenze al termine della Scuola Primaria.
- La Nota esplicativa della Certificazione delle Competenze al termine del primo ciclo di istruzione.

2.4.2 Le Prove INVALSI per gli alunni con disabilità

La normativa che regola le modalità di svolgimento personalizzate delle Prove Invalsi per gli studenti con BES è il D.Lgs. 62/2017 che prevede però delle eccezioni solo per gli studenti con certificazioni riconosciute ai sensi delle Leggi n. 104/1992 e n. 170/2010.

Gli studenti con disabilità partecipano alle Prove Invalsi **secondo le modalità previste dal proprio Piano Educativo Individualizzato.**

Nel caso il PEI lo preveda, l'alunno può svolgere le Prove INVALSI con le seguenti misure compensative:

- tempo aggiuntivo – fino a 15 minuti per ciascuna prova
- donatore di voce per l'ascolto individuale in audio-cuffia
- calcolatrice e/o dizionario
- ingrandimento
- adattamento prova per alunni sordi

- Braille – per Italiano e Matematica

Sempre se previsto nel PEI, possono essere applicate le seguenti misure dispensative:

- esonero da una o più Prove INVALSI
- esonero da una delle due parti – ascolto o lettura – della Prova di Inglese.

Si precisa inoltre che la decisione di far partecipare o meno alle prove INVALSI gli alunni con certificazione di disabilità intellettiva (o di altra disabilità grave), seguiti da un insegnante di sostegno, è rimessa al giudizio della singola scuola per il tramite del suo Dirigente Scolastico. Questa può: 1) non far partecipare alle prove gli alunni con disabilità intellettiva o altra disabilità grave, impegnandoli nei giorni delle prove in un'altra attività; 2) farli partecipare insieme agli altri studenti della classe, purché sia possibile assicurare che ciò non modifichi in alcun modo le condizioni di somministrazione, in particolare se si tratta di classi campione.

Gli allievi dispensati da una o più Prove o che sostengono prove differenziate non ricevono la descrizione dei livelli di apprendimento al termine del primo ciclo di studi da parte dell'INVALSI.

2.4.3 Trattenimento degli alunni con disabilità per uno o più anni scolastici

Il trattenimento di un alunno con disabilità certificata ai sensi della Legge 104/92 è da considerarsi del tutto eccezionale e comunque va sostenuto da una progettualità condivisa tra la scuola, la famiglia e i servizi sanitari (ASL).

La scelta di procedere al trattenimento e conseguente **permanenza alla Scuola dell'Infanzia** oltre il sesto anno d'età può essere presa in considerazione e autorizzata a condizione che siano presenti i seguenti documenti depositati agli atti della scuola:

- richiesta della famiglia;
- relazione favorevole dell'equipe medica dell'ASL che ha rilasciato la diagnosi funzionale per la disabilità, basata su indici prognostici di sviluppo e di apprendimento raggiungibili nell'anno aggiuntivo;
- progetto specifico predisposto dai docenti della sezione della scuola accompagnato da richiesta adeguatamente motivata da parte dei docenti della sezione in cui l'alunno/a frequenta l'ultimo anno;
- valutazione positiva e motivata della permanenza espressa dal Collegio dei Docenti.

Nella **Scuola Primaria e nella Scuola Secondaria di 1° grado** la non ammissione alla classe successiva è considerata un evento eccezionale da motivare adeguatamente (D.L. 62/17) e ciò vale anche per gli alunni con disabilità. I docenti della classe, in sede di scrutinio, con decisione assunta

all'unanimità, possono non ammettere l'alunno/a alla classe successiva in caso di mancato raggiungimento degli obiettivi del PEI e conseguenti voti negativi (DL 62/2017 art. 11 comma 3). L'alunno con disabilità che consegue il diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione ha titolo, ai sensi dell'art. 11 del D.Lgs. 62/2017, qualora non abbia compiuto il diciottesimo anno di età prima dell'inizio dell'anno scolastico successivo, all'iscrizione alla Scuola Secondaria di 2 grado o ai percorsi di istruzione e formazione professionale, con le misure di integrazione previste dalla Legge 104/92. Lo studente che abbia conseguito il diploma conclusivo del primo ciclo di istruzione e abbia già compiuto il diciottesimo anno di età prima dell'inizio dell'anno scolastico successivo, può iscriversi solo ai corsi per adulti.

Capitolo 3

ALUNNI CON DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI

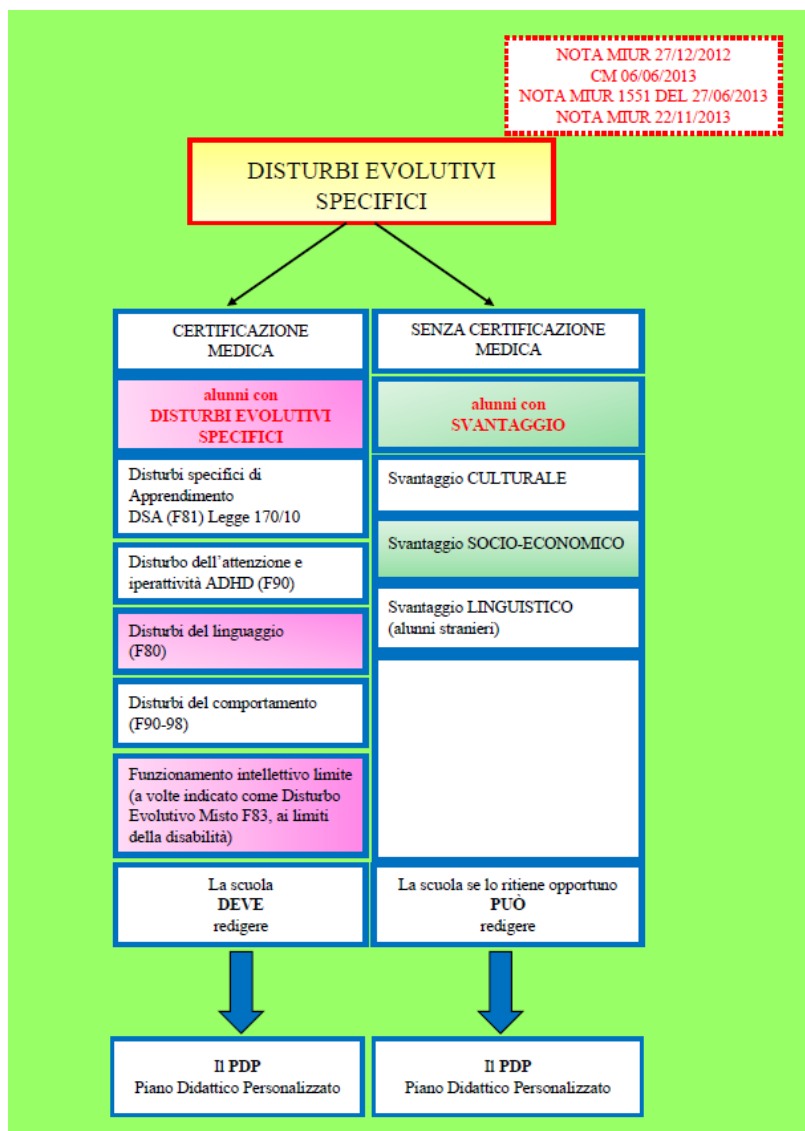
3. ALUNNI CON DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI

3.1 I DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI

Questa macroarea comprende tutte quelle difficoltà che non sono o che non possono essere certificate dalla Legge 104/1992 e non danno conseguentemente diritto alle provvidenze e alle misure previste dalla stessa legge-quadro e, tra queste, all'insegnante di sostegno.

Sono compresi in questo gruppo:

- i disturbi specifici di apprendimento (DSA);
- i disturbi specifici del linguaggio;
- i deficit delle abilità non verbali (quali i disturbi della coordinazione motoria, disprassia, disturbo non verbale);
- i deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività (ADHD);
- il funzionamento cognitivo (intellettivo) limite (o borderline) o disturbo evolutivo misto.



3.2 I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO (DSA)

CERTIFICATI AI SENSI DELLA L. 170/2010

I Disturbi Specifici di Apprendimento sono disturbi funzionali di origine neurobiologica che interessano alcune specifiche abilità dell'apprendimento scolastico (l'abilità di lettura, di scrittura, di calcolo) in un contesto di funzionamento intellettivo adeguato all'età anagrafica.

Questi disturbi non possono essere risolti, ma solamente ridotti: posto nelle condizioni di attenuare e/o compensare il disturbo, infatti, il discente può raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti, sviluppando anche stili di apprendimento specifici, volti a compensare le proprie difficoltà.

Tra questi si possono distinguere:

- la **dislessia**: disturbo settoriale dell'abilità di lettura che consiste nella mancata o erronea traduzione del codice scritto, che si manifesta attraverso una minore concretezza e rapidità della lettura a voce alta con una conseguente discomprensione del testo;
- la **disortografia**: disturbo settoriale delle abilità ortografiche che consiste nel non riuscire a rispettare le regole di trasformazione del linguaggio parlato in linguaggio scritto; è un disordine di codifica del testo scritto dovuto ad un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura;
- la **disgrafia**: disturbo settoriale della scrittura che consiste nel non riuscire a produrre una grafia decifrabile e si manifesta in una minore fluenza e qualità dell'aspetto grafico della scrittura;
- la **discalculia**: riguarda l'abilità di calcolo, sia nella componente dell'organizzazione della cognizione numerica (intelligenza numerica basale), sia in quella delle procedure esecutive e del calcolo. Nel primo ambito, la discalculia interviene sugli elementi basali dell'abilità numerica: il subitizing (o riconoscimento immediato di piccole quantità), i meccanismi di quantificazione, la seriazione, la comparazione, le strategie di composizione e scomposizione di quantità, le strategie di calcolo a mente. Nell'ambito procedurale, invece, la discalculia rende difficoltose le procedure esecutive per lo più implicate nel calcolo scritto: la lettura e scrittura dei numeri, l'incolonnamento e il recupero dei fattori numerici e gli algoritmi del calcolo scritto vero e proprio.

Tali disturbi sono spesso accompagnati da:

- disnomia: disturbo specifico del linguaggio, che consiste nella difficoltà a richiamare alla memoria la parola corretta quando è necessaria, che può incidere sulle abilità del discorso, della scrittura o di entrambe, ed è presente anche nella comunicazione sociale;

- disprassia: disordine funzionale qualitativo nell'esecuzione coordinata di azioni volontarie nel tempo e nello spazio in assenza di impedimenti organici o di deficit sensoriali. Si accompagna a lentezza, difficoltà negli automatismi motori rapidi, nell'inclusione sensoriale e nella grafo-motricità.

La presenza di uno o più disturbi si evince dalla diagnosi redatta dallo specialista.

Pur interessando abilità diverse, i disturbi sopra descritti possono coesistere in una stessa persona, ciò che tecnicamente si definisce "comorbidità".

I codici di riferimento presenti nella diagnosi sono riferiti alla Classificazione Statistica Internazionale delle Malattie e dei Problemi Sanitari Correlati, Decima Revisione (ICD-10), sotto la categoria generale "F.81 - Disturbi Evolutivi Specifici delle Abilità Scolastiche" e declinati in funzione del disturbo interessato.

I DSA sono certificati ai sensi della **Legge 170/2010** e per questi alunni il Consiglio di Classe è **obbligato a redigere un PDP (Piano Didattico Personalizzato)**

3.2.1 Riferimenti Normativi

- LEGGE 8 ottobre 2010, n. 170 Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico
- Decreto Attuativo N. 5669 del 12 luglio 2011 e Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento
- Indicazioni Nazionali per il curriculum della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione (MIUR, 2012)
- Decreto MIUR N. 297 del 17 aprile 2013 Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA
- Decreto Legislativo N.62 del 13 aprile 2017 Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato
- Decreto legislativo N. 65 del 13 aprile 2017 Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni
- Decreto Ministeriale N. 741 del 03 ottobre 2017 Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione

3.2.2 Dall'identificazione alla diagnosi

Come citato dalla norma di Legge 170/2010 (Art. 3, punto 3) e dalle Linee Guida 12 Luglio 2011, uno dei ruoli della scuola è l'individuazione precoce e la segnalazione alle famiglie di eventuali difficoltà

riscontrate nell'alunno, per evitare situazioni di disagio e possibili ripercussioni psicologiche e per strutturare quanto prima un intervento didattico adeguato.

I RUOLI

SCUOLA DELL'INFANZIA	SCUOLA PRIMARIA	SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO
- ottica di prevenzione e di segnalazione precoce - attenzione ai segnali di rischio: difficoltà a livello fonologico, metafonologico, problemi di linguaggio - proporre a tutti gli alunni attività per lo sviluppo e il potenziamento delle abilità fonologiche e metafonologiche, di percezione uditiva, di allenamento all'ascolto	- ottica della rilevazione del disturbo e contenimento di disagi e difficoltà nelle prime fasi dell'apprendimento - attuare interventi specifici di potenziamento - stimolare strategie immediate di compenso nell'ultimo biennio - incrementare strategie di compenso - introdurre gli strumenti compensativi - attuare eventuali misure dispensative necessarie	- evitare esercizi ripetitivi per il recupero - favorire l'uso autonomo delle strategie di compenso - permettere l'uso di strumenti compensativi - attuare eventuali misure dispensative necessarie

3.2.3 Scuola dell'Infanzia e Disturbi Specifici dell'Apprendimento

Il ruolo della Scuola dell'Infanzia è di fondamentale importanza nell'identificare precocemente le possibili difficoltà di apprendimento ascrivibili ai quadri generali dei DSA.

La lettura critica della normativa vigente esplicita il raccordo costante tra i contenuti legislativi e le pratiche didattiche educative all'interno della Scuola dell'Infanzia con particolare attenzione:

- all'importanza delle pratiche di osservazione sistematica
- alla funzione e al ruolo delle attività di identificazione precoce dei precursori dell'apprendimento e degli indicatori di rischio di DSA
- alle modalità operative di intervento
- alle pratiche di cura della community in unità metodologica e didattica tra ordini di scuola

Le Indicazioni Nazionali per il curriculum della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo di Istruzione (MIUR, 2012) sottolineano come le **pratiche osservative**, parte sostanziale della professionalità dei docenti, siano fondamentali per il riconoscimento di competenze precursori dell'apprendimento, rilevabili fin dalla Scuola dell'Infanzia, specialmente nell'ultimo anno di frequenza.

La **competenza osservativa** dei docenti fin dai primi segmenti dell'istruzione e la possibilità di documentare con maggiore efficacia le fragilità evidenziate da alcuni bambini permettono di perseguire l'obiettivo, definito dalla legge, di sensibilizzazione nelle famiglie.

3.2.3.1 Quali sono gli indicatori di rischio?

Un alunno con DSA può essere diagnosticato solo dopo l'ingresso nella Scuola Primaria, ma nella Scuola dell'Infanzia è importante osservare e identificare i segnali di rischio, quali prestazioni atipiche.

Le Linee Guida del 2011 (pag. 10-11) descrivono alcuni **indicatori** su cui i docenti della Scuola dell'Infanzia possono porre l'attenzione per rispondere al compito di individuazione precoce come osservare l'emergere di difficoltà più globali, ascrivibili ai quadri di DSA, quali:

- *difficoltà grafo motorie;*
- *difficoltà di orientamento e integrazione spazio-temporale;*
- *difficoltà di coordinazione oculo manuale e di coordinazione dinamica generale;*
- *dominanza laterale non adeguatamente acquisita;*
- *difficoltà nella discriminazione e memorizzazione visiva sequenziale;*
- *difficoltà di orientamento nel tempo scuola;*
- *difficoltà nell'esecuzione autonoma delle attività della giornata;*
- *difficoltà ad orientarsi nel tempo prossimale (ieri, oggi, domani).*

L'insegnante potrà poi evidenziare caratteristiche che accompagnano gli alunni in attività specifiche, come quelle di pregrafismo, dove è possibile notare:

- *lentezza nella scrittura*
- *pressione debole o eccessiva esercitata sul foglio*
- *discontinuità nel gesto*
- *ritoccatura del segno già tracciato*
- *direzione del gesto grafico*
- *occupazione dello spazio nel foglio.*

Anche il Decreto MIUR 17.04.2013, prot. n. 297 contiene l'elenco (pag. 2) di alcuni indicatori di rischio di DSA relativi all'area della lettura, della scrittura e del calcolo:

- per quanto riguarda il rischio di dislessia, gli indicatori più sensibili sono riferiti allo sviluppo del linguaggio (capacità di comprensione e di espressione, alterazioni fonologiche significative, capacità percettivo-uditive, competenze di manipolazione consapevole dei suoni all'interno delle parole);
- per quanto riguarda il rischio di disturbi di scrittura, accanto agli indicatori linguistici, vanno considerati quelli legati alla maturazione delle competenze visuo-costruttive e di rappresentazione grafica;

- per quanto riguarda l'area del calcolo, gli indicatori di rischio sono riferiti alla difficoltà nella rappresentazione delle quantità, nel loro confronto e manipolazione (aggiungere e sottrarre) e nella capacità di astrazione della numerosità al di là del dato percettivo dell'oggetto o degli oggetti.

Va ricordato che l'insegnante NON fa diagnosi, ma segnala delle difficoltà che vanno indagate in altra sede e ciò va fatto anche in età prescolare perché un intervento precoce è fondamentale.

I docenti della Scuola dell'Infanzia raccolgono pertanto **dati predittivi**, utilizzando **griglie osservative**, questionari di rilevazione o altro materiale utile allo scopo.

Qualora durante l'ultimo anno della Scuola dell'Infanzia, gli insegnanti, dopo l'osservazione attenta delle aree motoria, cognitivo-linguistica, comportamentale-relazionale e della cognizione numerica, e dopo aver inserito il bambino in specifici percorsi didattici, riscontrino ancora aspetti di debolezza o problematicità in più ambiti dello sviluppo, **è opportuno:**

- **segnalare alla famiglia** la persistenza di segnali di rischio per valutare la possibilità di una consulenza specialistica;
- **informare i docenti che opereranno nelle future classi prime** in merito alla situazione degli alunni che presentano problematiche riferibili a possibili DSA.

Infatti, la **continuità metodologica e didattica tra ordini di scuola** è uno dei principi cardine delle Indicazioni Nazionali 2012. Ad esempio le attività di recupero individualizzato, le modalità didattiche personalizzate, nonché gli strumenti compensativi e le misure dispensative se esplicitate e formalizzate assicurano uno strumento utile alla continuità didattica e alla condivisione con la famiglia delle iniziative intraprese. Allo stesso modo, è importante il passaggio di informazioni dalla Scuola dell'Infanzia alla Scuola Primaria in relazione allo sviluppo linguistico dei bambini, alle abilità percettive, motorie, attentive e mnemoniche affinché i docenti della Scuola Primaria ottengano elementi preconsensuali che saranno poi integrati nella programmazione delle loro attività (Linee guida pag. 12).

La nostra scuola pone attenzione alle azioni di continuità metodologica tra i due segmenti di scuola con pratiche didattiche incentrate sulla metafonologia.

3.2.3.2 Proposte operative per la condivisione delle osservazioni e delle strategie d'intervento tra insegnanti e genitori del bambino per eventuale invio a consulenza specialistica

Nell'arco del 1° anno di Scuola dell'Infanzia

Genitore	Insegnante	Cosa fare
----------	------------	-----------

Preoccupato dei ritardi nell'evoluzione del figlio	Non preoccupato, vede il bambino con qualche difficoltà ma modificabile nel contesto scolastico, ben inserito e sensibile alle attività scolastiche. L'insegnante spiegherà al genitore il senso evolutivo di quanto viene osservato e condividerà con il genitore indicazioni e atteggiamenti opportuni da mantenere con il bambino.	Attendere 4 mesi prima di discutere nuovamente con i genitori le loro preoccupazioni e controllare le osservazioni ricavate dal contesto scolastico con quello familiare.
Non preoccupato	Preoccupato per il divario nelle prestazioni del bambino rispetto ai compagni, ma anche dalle osservazioni effettuate durante l'attività scolastica. L'insegnante concorderà con i genitori quanto osserva, condividendo con loro indicazioni e atteggiamenti opportuni da mantenere con il bambino, da osservare in itinere.	Attendere 4 mesi. Confrontare le osservazioni tra genitori ed insegnante. Se entrambi condividono le preoccupazioni, richiedere consulenza specialistica; in caso contrario attendere ancora tre mesi, nel frattempo inviare i genitori a discutere con il proprio pediatra i rilievi dell'insegnante. Se dopo ancora altri tre mesi la situazione non si modifica, richiedere una consulenza specialistica.

Nell'arco del 2° anno di Scuola dell'Infanzia

Il bambino con difficoltà persistenti nelle aree indicate, e in particolare, se "...il bambino confonde suoni, non completa le frasi, utilizza parole non adeguate al contesto o le sostituisce, omette suoni o parti di parole, sostituisce suoni, lettere (p/b...) e ha un'espressione linguistica inadeguata, va supportato con attività personalizzate all'interno del gruppo" (DM 5669- Linee guida, pag. 10); tali difficoltà vanno condivise tra insegnanti e genitori, ed è opportuno che vengano valutate anche da un servizio specialistico per giungere in tempi congrui a una diagnosi e ad una eventuale riabilitazione.

Nell'arco del 3° anno di Scuola dell'Infanzia

Quando il bambino si trova a frequentare l'ultimo anno di Scuola dell'Infanzia, periodo di particolare attenzione per le attività di identificazione precoce dei casi che potrebbero sfociare in eventuali difficoltà di apprendimento, si consiglia un'osservazione ancora più sistematica facendo riferimento ai contributi disponibili e attendibili per la nostra realtà, nonché alle Schede di osservazione e rilevazione messe a punto.

Molti studi hanno evidenziato il rapporto di reciproca influenza tra linguaggio orale e scritto e l'elevata correlazione tra sensibilità e competenza metafonologica in epoca prescolare e successo nelle prime fasi dell'alfabetizzazione (fino alla terza classe della Scuola Primaria).

Osservazioni sistematiche

Le aree che andrebbero indagate per la prevenzione dei possibili Disturbi di Apprendimento sono,

quindi, oltre a quella del linguaggio e quelle precedentemente indicate per i tre e quattro anni, anche quelle definite metacognizione e pre-alfabetizzazione.

Per quanto riguarda la **metacognizione**, si suggerisce all'insegnante di prestare attenzione ad alcuni comportamenti del bambino:

- ☐ cosa fa quando non comprende una consegna
- ☐ come si comporta di fronte ad una difficoltà
- ☐ come affronta eventi avversi (es. presenza di rumori o azioni di disturbo di altri bambini)

L'analisi, infine, delle competenze di **pre-alfabetizzazione** dovrebbe essere effettuata sulle seguenti variabili, con riferimento ai parametri costruttivi ed esecutivi della letto-scrittura e alla cognizione numerica:

- ☐ fonologiche: produzione di tutti i suoni della nostra lingua, ripetizione di parole nuove, esatta discriminazione di suoni, iniziale comprensione o riconoscimento che le parole scritte nei libri corrispondono a quelle pronunciate dall'adulto, ecc.;
- ☐ metafonologiche: possedere abilità metalinguistiche ed in particolare competenze metafonologiche, cioè avere la capacità di percepire e riconoscere per via uditiva i fonemi che compongono le parole del linguaggio parlato operando continue trasformazioni con gli stessi;
- ☐ visuocostruttive: saper riconoscere ed utilizzare simboli grafici differenti (es. fase preconvenzionale della scrittura del modello Ferreiro e Teberosky, 1979);
- ☐ esecutive: saper utilizzare simboli grafici differenti (fase preconvenzionale della scrittura spontanea del modello Ferreiro e Teberosky, 1979); promuovere attività di prescrittura e un'attenzione alle componenti effettrici (la corretta postura e impugnatura degli strumenti) che possono avere una ricaduta sui parametri esecutivi e sulla qualità del segno grafico;
- ☐ cognizione numerica: saper contare almeno fino a 10, far corrispondere i numeri a piccole quantità (fino a 5), acquisizione del principio della cardinalità, confronto di piccole quantità.

L'acquisizione delle parole-numero dovrà essere accompagnata da numerose attività in grado di integrarne i diversi aspetti: semantici, lessicali, pre-sintattici e di conteggio (successione $n+1$). Infatti, solo un prolungato uso del conteggio in situazioni concrete in cui il numero viene vissuto a livello motorio con il proprio corpo, manipolato e rappresentato attraverso i diversi codici (analogico, verbale e arabico, o anche romano) può assicurare l'adeguata rappresentazione mentale dell'idea di numero, complesso concetto astratto da conquistare evolutivamente. In altre parole, il bambino deve imparare ad astrarre il concetto di quantità numerica al di là delle caratteristiche dell'oggetto contato, ad esempio: 3 stelline, 3 quadretti, 3 caramelle, 3 bambole o 3 passi rappresentano sempre

la quantità 3, a prescindere dalla dimensione e dalle caratteristiche fisiche degli oggetti presi in considerazione”.

3.2.4 I DSA nella Scuola Primaria

3.2.4.1 L'individuazione dei DSA nella Scuola Primaria

L'identificazione precoce dei bambini “a rischio” è importante per evitare situazioni di disagio e possibili ripercussioni psicologiche e per poter strutturare quanto prima un intervento di potenziamento didattico o “ri”abilitativo (Stella e Landi, 2008).

*La **diagnosi di DSA** può essere fatta solo alla fine della seconda primaria per dislessia, disortografia e disgrafia e al termine della terza per la discalculia.*

Però, l'accresciuta consapevolezza che la precocità della diagnosi e dell'intervento rivestono un ruolo fondamentale nella gestione e nell'evoluzione del disturbo specifico dell'apprendimento si traduce nella responsabilità che le scuole di ogni ordine e grado hanno nell'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento.

La stessa legge 170/2010 (Art. 3, punto 3) raccomanda **la necessità di individuare tempestivamente situazioni di rischio**.

Uno dei ruoli della Scuola Primaria è proprio l'individuazione precoce e la segnalazione alle famiglie di eventuali difficoltà riscontrate nel figlio.

Esistono dei “campanelli d'allarme”, indicatori della possibilità di trovarsi di fronte a un DSA, che gli insegnanti, tramite l'osservazione e la loro esperienza, possono rilevare.

La rilevazione preventiva consente l'intervento precoce e la programmazione delle attività didattiche in modo da agevolare l'acquisizione della letto-scrittura nel rispetto delle fasi evolutive di ciascun bambino.

Occorre però sottolineare nuovamente che attraverso le attività di monitoraggio degli apprendimenti non viene effettuata nessuna diagnosi di DSA, ma vengono semplicemente rilevate situazioni a rischio da indirizzare ad un percorso di valutazione diagnostica mirata ed approfondita.

Ai fini della diagnosi di DSA che, secondo l'ICD-10 (Classificazione Statistica Internazionale delle Malattie e dei Problemi Sanitari Correlati) è associata a tutti i codici che iniziano con **F 81**, è richiesto che il livello delle prestazioni nelle prove di lettura, scrittura o calcolo sia significativamente inferiore a quello atteso in base alla scolarità e al livello intellettuale e, secondo il criterio di esclusione, non vi deve essere un livello intellettuale deficitario, condizioni di istruzione sfavorevoli, danni neurologici e/o sensoriali.

Il Decreto MIUR 17.04.2013 N. 297, citando la legge 170/2010, ripercorre l'iter previsto che si articola in tre momenti:

1. l'individuazione degli alunni che presentano difficoltà significative di lettura, scrittura o calcolo;
2. l'attivazione di percorsi didattici mirati al recupero di tali difficoltà;
3. la segnalazione dei soggetti resistenti all'intervento didattico.

In questo modo si evita di segnalare come DSA quell'ampia popolazione di alunni che presentano difficoltà di apprendimento non legate ad un disturbo.

L'identificazione delle difficoltà di apprendimento può essere attuata attraverso lo strumento dell'**osservazione sistematica**.

In ogni caso, la realizzazione di percorsi formativo-progettuali per l'intero gruppo di bambini, che va anteposta alla segnalazione alle famiglie per l'invio ai servizi sanitari, deve comunque costituire materia di dialogo e di scambio educativo con le famiglie stesse, al fine di individuare e di condividere i percorsi migliori per ciascun singolo bambino.

Nella normativa sui Disturbi Specifici di Apprendimento viene ribadita con forza l'importanza della cultura dell'osservazione nella pratica professionale degli insegnanti in quanto la **competenza osservativa** fa parte delle competenze metodologiche-didattiche che ogni docente deve possedere nel suo bagaglio professionale.

Pertanto l'osservazione viene ad assumere significati molteplici con la possibilità di essere finalizzata ad obiettivi diversificati quali:

- l'individuazione precoce delle prestazioni atipiche,
- monitorare i processi di insegnamento/apprendimento,
- sostenere il passaggio di informazioni da un ordine scolastico all'altro.

Per individuare un alunno con un potenziale Disturbo Specifico di Apprendimento, non necessariamente si deve ricorrere a strumenti appositi, ma può bastare, almeno in una prima fase, far riferimento all'osservazione delle prestazioni nei vari ambiti di apprendimento interessati dal disturbo: lettura, scrittura, calcolo (Linee Guida 2011, pag. 5). Per essere efficace, però, l'osservazione deve avere i caratteri della sistematicità e dell'intenzionalità e non limitarsi a un guardare occasionale o un semplice "etichettare" gli alunni.

La **Griglia osservativa** non può e non vuole avere nessuna valenza diagnostica, ma deve essere vista quale strumento utile agli insegnanti per leggere nelle attività dei loro alunni segnali di fatica ai quali far corrispondere interventi didattici di recupero e di potenziamento e per mettere a punto strategie adeguate, valorizzando le caratteristiche di ogni allievo. Si può utilizzare sia come singoli docenti per

un supporto nella propria analisi o collettivamente come Consiglio di Classe nella fase iniziale dell'anno scolastico per monitorare le situazioni di difficoltà già conosciute o ogniqualvolta vi sia la necessità di approfondire la conoscenza di alcuni profili che evidenziano criticità.

La Griglia osservativa proposta (Capuano, Storace, Ventriglia, 2013) riporta degli indicatori (Espressione verbale, Competenza metafonologica, Scrittura come esecuzione grafica, Scrittura sotto dettatura, Scrittura come produzione autonoma, Lettura, Lettura come comprensione, Calcolo, Comportamento) che possono essere valutati, usando una scala a quattro livelli (sempre, spesso, qualche volta, mai). Essa si conclude con una tabella di sintesi per la rilevazione del profilo individuale di ogni alunno con uno spazio per i suggerimenti di attività di potenziamento da effettuare a scuola per ridurre/superare le difficoltà.

L'utilizzo di procedure di osservazione da parte dell'insegnante tramite gli strumenti specifici predisposti per i bambini già in prima primaria andrà di pari passo con l'osservazione sistematica degli apprendimenti, in particolare per consentire di valutare le ricadute degli interventi di potenziamento attivati e decidere conseguentemente i passaggi successivi.

Indicatori di rischio.

Nel corso del primo anno della Scuola Primaria è possibile individuare alcuni degli indicatori più sensibili per rischio del possibile instaurarsi di un disturbo di:

- lettura e scrittura: sviluppo del linguaggio (capacità di comprensione e di espressione, alterazioni fonologiche significative, capacità percettivo-uditive), consapevolezza fonologica e competenza meta-fonologica, cioè di manipolazione esplicita e consapevole dei suoni all'interno delle parole, abilità visive. Occorre promuovere i processi costruttivi della letto-scrittura seguendo anche le proposte di potenziamento per la fase convenzionale alfabetica e sillabica di scrittura;
- grafia: competenze motorio-prassiche, visuo-costruttive, visuo-spaziale e di rappresentazione grafica (processi esecutivi della scrittura). Occorre promuovere un'attenzione alla qualità dei parametri esecutivi del segno grafico (occupazione dello spazio del foglio e nello spazio del quadretto di riferimento, orientamento della scrittura) e una corretta rappresentazione mentale degli schemi grafo-motori e direzionalità del segno grafico che vanno esplicitati al bambino nella loro dinamica di costruzione e di rappresentazione grafica (nello spazio e nel tempo);
- calcolo: rappresentazione delle quantità, nel loro confronto e manipolazione (aggiungere e sottrarre) e nella capacità di astrazione della numerosità al di là del dato percettivo dell'oggetto o degli oggetti. È necessario promuovere i processi di cognizione numerica basale (ad es. subitizing, quantificazione, comparazione, seriazione e prime strategie di calcolo a mente) e le procedure esecutive.

Si sottolinea che l'acquisizione di alcune abilità di lettura, scrittura, grafia e calcolo all'avvio del percorso scolastico possono essere anche determinate dalle modalità di insegnamento adottate e dai tempi delle proposte didattiche.

3.2.4.2 Strategie e strumenti per l'apprendimento della lettura e della scrittura

Nella nostra società leggere ha assunto un ruolo fondamentale per accedere alle conoscenze e per scambiare informazioni così che si fatica a considerare canali diversi di trasmissione delle conoscenze rischiando di dimenticare alcuni aspetti utili per mettere in luce i diversi stili di apprendimento.

Si propongono tre filoni di riflessione per valorizzarli:

1. uno storico: *“le culture orali”*. Se un bambino con DSA fosse immerso in una cultura orale, verosimilmente molte difficoltà verrebbero aggirate. Nella cultura orale, infatti, *“l'orecchio è l'organo di senso principale e la comunicazione predilige la ridondanza”* (Ong, 1986), quindi la ripuntualizzazione delle indicazioni. A volte, gli studenti con DSA si possono *“perdere”* quando più indicazioni vengono date insieme, come: *“andate al capitolo 8, paragrafo 3, pagina 80, terzo capoverso”*. In questi casi, oltre a ripetere, può essere più semplice mostrare e fare insieme. Il *“fare insieme”* rimanda ad un'altra caratteristica delle culture orali: la partecipazione attiva. Questa modalità consente un tipo di apprendimento più duraturo e stabile, che permette di cambiare anche i comportamenti (Lewin, 1946).

2. uno evolutivo: *“si legge prima con le orecchie poi si impara a leggere con gli occhi”*. La comprensione del contenuto del testo, aspetto centrale della lettura, è una competenza generale che si incontra la prima volta con il linguaggio orale e con la quale il bambino può familiarizzare molto presto. Quindi, in un certo senso, si impara prima a *“leggere con le orecchie”* che a leggere con gli occhi.

3. uno che riguarda un deficit: *“come leggono i non vedenti”*. Se la lettura è l'insieme dei processi che permettono di estrarre il significato dal testo (Perfetti, 1989), allora non è tanto importante il canale con cui si accede al significato, quanto il processo che lo permette. Le persone non vedenti hanno un sistema di decodifica che passa da un canale sensoriale differente da quello dei vedenti, ma mantengono lo stesso scopo della lettura: l'estrazione del significato dal testo.

Per parlare di lettura e di scrittura è necessario affrontare l'aspetto legato all'acquisizione del linguaggio e alle competenze metafonologiche.

Intorno ai 4 anni il bambino comincia a prestare attenzione agli aspetti fonologici del linguaggio, ed è in questo momento che viene collocata la **consapevolezza fonologica globale**, cioè la capacità di

cominciare a riflettere sulla lingua orale indipendentemente dal significato, a individuare le componenti fonologiche della lingua (sillabe e fonemi) e a saperle manipolare.

A 6 anni la **consapevolezza fonologica** diventa **analitica** e si organizza con l'esposizione al codice alfabetico e quindi è propria dei bambini del primo anno della Scuola Primaria.

Considerato che lettura e scrittura rappresentano la parola orale, per insegnare a leggere e a scrivere è necessario occuparsi prima del linguaggio parlato poi di quello scritto. Tra il linguaggio parlato e quello scritto esiste un legame importante, la **metafonologia**: il bambino diventa soggetto attivo e riflette sulla "parola" dal punto di vista dell'aspetto sonoro del linguaggio, per poterlo analizzare e tradurre in codice scritto. Infatti, competenze metalinguistiche e fonologiche sono riconosciute come uno dei requisiti fondamentali nell'apprendimento della lingua scritta. Se un bambino non riesce a capire la struttura interna di una parola e a compiere le operazioni necessarie per scomporla, non potrà leggere e scrivere correttamente.

La lingua scritta è dipendente da quella orale: il bambino sarà capace prima di percepire, discriminare e riconoscere correttamente un fonema, poi riuscirà a stabilizzare la **corrispondenza suono-segno**. Per accedere al codice scritto deve riflettere su quali, quanti, in quale ordine sono disposti e come vengono rappresentati i fonemi all'interno di una parola.

Intervento a partire dai primi anni di Scuola Primaria. Per sviluppare nuove modalità di apprendimento per bambini con DSA e al contempo aggirare le loro difficoltà, risulta necessario intraprendere un percorso che, fin dai primi anni della Scuola Primaria:

- alleni e velocizzi il bambino nella lettura con gli occhi;
- lo continui a motivare alla lettura e favorisca la capacità di ascolto;
- gli offra strategie e strumenti adatti alle sue caratteristiche;

il tutto in un ambiente accogliente.

Le attività volte a potenziare le **competenze fonologiche**, intese come "prerequisiti" della lettura e della scrittura, favoriscono il corretto evolvere dell'acquisizione di queste abilità, nel rispetto dei tempi e delle peculiarità di ciascun bambino.

Attività per la consapevolezza fonologica

- Identificazione, discriminazione della parte iniziale e finale della parola con o senza il supporto delle immagini.
- Analisi e sintesi dei suoni che compongono la parola.
In particolare, la capacità di sintesi o fusione è coinvolta nel processo di lettura, la capacità di analisi nel processo di scrittura.
- Attività di trasformazione di parole.

- Ricerca di parole che fanno rima e costruzioni di frasi in rima.
- Lettura di filastrocche.
- Uso delle conte.

Attività per i bambini in fase prealfabetica

- Giochi per la riflessione sulla lunghezza della parola.
- Composizioni di parole usando grafemi e sillabe scritte.
- Associazioni immagine-parola.
- Domino, memory, tombola.
- Analisi numerico-sequenziale della parola (contare sulle dita, usare dei gettoni, uno per ogni suono, poi uno per ogni sillaba).
- Composizione di parole con grafemi, con e senza supporto dell'immagine.
- Associazione fonemi-grafemi nelle varie posizioni.
- Completamento di parola.

Attività per i bambini in fase alfabetica

- Completamento di parole.
- Trovare tra alcune parole monosillabiche o combinazioni di grafemi quella detta dall'adulto; ricerca visiva rapida.
- Composizioni, sintesi di parole di diverse lunghezze partendo dalle sillabe.
- Composizioni di parole divise in due, utilizzando anche l'immagine corrispondente divisa in due;
- Giochi "enigmistici"; cruciverba; cercare una parola all'interno di un'altra; anagrammi; paroliamo.
- Canti, filastrocche, scioglilingua per aumentare la fluidità verbale.

In base alle difficoltà che i bambini presentano, le attività citate possono essere riproposte più volte, seguendo sempre il principio della gradualità.

L'apprendimento della LETTURA

Innanzitutto, occorre **educare all'ascolto**. Nello sviluppo del linguaggio verbale, la lettura riveste un ruolo molto importante. Frontini e Righi (1988) affermano: «Leggere prima con le orecchie che con gli occhi aiuterà a riflettere sui suoni e sui loro significati».

L'apprendimento della lettura comincia dalla condivisione. In seguito, l'acquisizione del linguaggio scritto segna un passaggio verso l'autonomia, e l'abilità di leggere è un requisito di libertà cognitiva e informativa che in qualche modo deve essere garantito anche a chi incontra difficoltà con il codice scritto.

Fin dai primi anni di vita è importante dare la possibilità ai bambini di “leggere” in autonomia. L’esperienza di girare le pagine, leggere le figure, orientarsi nello spazio, nel tempo, poter “leggere” da soli senza essere giudicati, scegliere tempi e spazi per leggere, “leggere con le orecchie” fanno parte di un percorso che può portare verso il desiderio, la motivazione, il piacere alla lettura.

Strumenti e strategie per imparare a leggere. È necessario evitare che i bambini con DSA, a causa delle loro oggettive difficoltà, rifiutino la lettura. Per favorirne l’interesse si dovranno offrire *situazioni facilitanti e motivanti*. Questo permetterà, in un circolo vizioso, la crescita e l’incremento delle abilità di letto-scrittura, grazie all’esposizione alla lingua scritta: in questo modo si arricchisce l’esperienza linguistica e si sviluppa la capacità di strutturare il testo. Ogni forma di lettura può quindi essere un’opportunità di esposizione alla letto-scrittura e al contempo uno stimolo all’educazione all’ascolto.

Per i più giovani potranno essere preferiti libri con molte illustrazioni, così da abituare i bambini a “*leggere le immagini*”, per poi sfruttare gli indici testuali.

Altre situazioni motivanti sono le “*storie animate*”, che possono stimolare un approccio favorevole alla narrativa e l’attenzione all’ascolto.

L’esposizione alla lettura di libri cartacei dovrà avvenire in situazioni facilitanti: lettura alternata o con le orecchie. È indicato leggere il più possibile al bambino con difficoltà di lettura e/o di linguaggio, così potrà sviluppare un vocabolario più vasto, udire parole pronunciate in modo appropriato, conoscere i libri che i coetanei leggono e apprezzare un’attività senza la pressione scolastica.

Un altro modo per esporre alla lettura è l’uso di *audiolibri e libri parlati*, di cui è documentato in letteratura l’effetto positivo ai test di comprensione. Sono strumenti molto utili per favorire l’accesso alle informazioni, stimolare la curiosità e arricchire il lessico, ma non sono adatti allo studio di argomenti nuovi o difficili per i quali è più opportuno avvalersi di una doppia esposizione (visiva e uditiva) con software dotati di sintesi vocale che consentono una evidenziazione del testo letto (“effetto karaoke”).

La *sintesi vocale* può leggere anche materiali presenti in internet, informazioni che possono stimolare la curiosità e la motivazione di un giovane lettore. La lettura con le orecchie non esclude quella con gli occhi, anzi, in alcune occasioni possono essere utilizzate entrambe, attivando un **doppio canale** di lettura: la parola letta viene evidenziata come in karaoke continuo, così da fissare meglio l’attenzione e agevolare la comprensione delle parti più difficili e importanti.

Alcuni *software* permettono, oltre al ritorno in voce, anche l’appaiamento automatico di un’immagine nel testo a fianco della parola digitata, di modificare le immagini, disegnarle con un

editor, inserire rappresentazioni grafiche delle emozioni, attraverso “emoticons” con gli effetti uditivi della sintesi vocale emozionale, che rendono il testo più accattivante e la lettura piacevole, esponendo maggiormente il bambino alla letto-scrittura.

La comprensione: lo scopo della lettura La lettura è un processo unitario, che prevede due momenti fondamentali: decodifica e comprensione. Per un dislessico il primo momento, se avviene attraverso la lettura con gli occhi, può rappresentare un ostacolo alla comprensione. Questo perché la lettura può risultare scorretta e stentata, ma anche molto affaticante, privando il bambino delle energie e delle attenzioni necessarie per poter comprendere il contenuto e attuare strategie efficaci. Per superare la difficoltà in decodifica e consentire l’attività di comprensione, è possibile utilizzare il canale uditivo, per esempio con la sintesi vocale. Tuttavia, usare una modalità alternativa non significa sapere quali siano le strategie di comprensione, che sarà necessario esplicitare e insegnare. Per agevolare la comprensione del testo scritto, si può partire, dove possibile, con l’analisi degli *indici testuali* e degli *organizzatori anticipati*, che forniscono un contesto entro il quale collocare le informazioni che poi verranno decodificate. In pratica, è come se si predisponesse un’impalcatura di riferimento.

Anche l’insegnante, a scuola, con la spiegazione, può favorire la comprensione attraverso l’uso consapevole degli organizzatori anticipati. Si tratta gli schemi di conoscenza che facilitano la comprensione e il ricordo.

Per usare in modo efficace gli organizzatori anticipati è necessario seguire tre principi guida:

1. **Continuità:** creare un insieme prestabilito di organizzatori anticipati; stabilire delle routine strutturate per utilizzarli in classe.
2. **Coerenza:** fornire definizioni chiare delle relazioni tra i concetti; limitare la quantità di concetti presentati; ridurre al minimo gli elementi di distrazione.
3. **Creatività:** usarli durante tutte le fasi di programmazione della lezione; integrarli durante i compiti di casa e le prove di ripasso; aggiungere illustrazioni; usarli in gruppi cooperativi o in coppie di tutoring.

Dopo aver capito l’ambito del quale si sta parlando, è possibile richiamare alla memoria tutte le informazioni già in possesso sull’argomento e reperite nei modi più svariati: già studiate, viste in un film, in un cartone animato, in un documentario, oppure conosciute per esperienza diretta. È risaputo che è più facile comprendere dei concetti se agganciabili ad altri acquisiti in precedenza (metodo dell’associazione).

Riguardo alla comprensione dei testi narrativi, in effetti spesso non sono presenti indicatori visivi significativi o che possano rappresentare degli appigli validi come veicoli per la comprensione del

testo. Sarà allora necessario accompagnare gli allievi in un percorso che guidi l'approccio al testo. Per esempio, può essere utile aiutare a:

- *segmentare* i periodi del brano, intervallandoli anche visivamente con una riga di separazione;
- *associare un'immagine*, per ogni periodo, che possa rappresentare quanto riportato nel testo. Le immagini possono essere fornite preventivamente chiedendo di abbinarle oppure può essere richiesto di cercarle/crearle prima e di abbinarle poi;
- *evidenziare* le informazioni più importanti (parole-chiave o semplici frasi);
- fornire *schemi pre-impostati* come guide, che possano portare l'attenzione sulle informazioni più importanti o sui passaggi e sui collegamenti di causa-effetto sfruttando anche il canale visivo;
- formulare *domande circostanziate* atte a porre l'attenzione proprio sulle informazioni essenziali.

L'apprendimento della SCRITTURA

Come accennato precedentemente, Ferreiro e Teberosky (1985) definiscono il processo di apprendimento della scrittura in quattro fasi (preconvenzionale; convenzionale sillabico; convenzionale sillabico-alfabetico; convenzionale alfabetico).

La competenza tecnica di scrittura, ossia la capacità di scrivere parole, si raggiunge attraverso livelli di competenza diversi, dal controllo di visuo-motorio implicato nell'atto grafico alla competenza lessicale e ortografica (Cornoldi et al. 1985). Questo percorso, avviato nella Scuola Primaria, costituisce la base che permette al bambino di scrivere brevi frasi di senso compiuto e che, in seguito, consentirà la produzione di testi più complessi.

Nel percorso di apprendimento della scrittura, il bambino impara a produrre grafemi con segni grafici corretti, a stabilizzare il rapporto suono-segno e a rispettare la struttura della parola; a questo si aggiunge l'acquisizione delle regole ortografiche appartenenti alla lingua (accenti, doppie, uso del "h" e dell'apostrofo, di trigrammi ecc.), sintattiche e morfosintattiche.

Le competenze di letto-scrittura sono fortemente interconnesse; inoltre, il lavoro sulle abilità fonologiche è essenziale per acquisirle e il potenziamento parte dal riconoscimento della fase di apprendimento raggiunta dal bambino.

1. Livello preconvenzionale, dovremmo portare il bambino a scoprire il valore sonoro convenzionale delle lettere e a comprendere che le sillabe uguali sono pronunciate in modo uguale anche se contenute in parole diverse, attraverso:

- Analisi e sintesi sillabica.
- Lavoro con le sillabe orali con il supporto di immagini.

- Raggruppamenti di parole che iniziano, finiscono con la stessa sillaba.
- Catene di parole (MELA-LANA-NAVE).
- Introduzione di sillabe scritte in stampato maiuscolo utilizzando materiale figurato.
- Memory, tombole, domino con immagini e sillabe scritte da associare.
- Composizione di parole utilizzando sillabe scritte.

2. Livello convenzionale sillabico, l'obiettivo è scoprire le unità costitutive della sillaba, cioè i fonemi, attraverso:

- Individuazione del fonema iniziale di parola (iniziando dai fonemi continui).
- Individuazione del fonema finale e poi intermedio di parola.
- Analisi e sintesi fonemica.
- Lavoro con i fonemi oralmente (composizione di parole bisillabe piane) e con il supporto di immagini.
- Raggruppamento di immagini il cui nome inizia e finisce allo stesso modo.
- Introduzione di fonemi scritti utilizzando materiale figurato.
- Composizione di parole usando grafemi.

3. Livello convenzionale alfabetico, l'obiettivo è padroneggiare la segmentazione e la fusione fonemica, controllare l'ordine sequenziale dei fonemi in parole che contengono dittonghi, gruppi consonantici, nessi vocale-consonante, attraverso:

- Lavoro con griglie con il numero delle caselle corrispondenti al numero delle lettere che costituiscono la parola, partendo da parole monosillabiche (BLU, TRE, BRUM).
- Completamento di parole (CA_TA, BO_LA, MO_TE).
- Cambiare una lettera (TOPO-TIPO-TIPA-TIRA).
- Parole crociate.
- Cercare una parola all'interno di un'altra, anagrammi....
- Scegliere tra coppie di parole quella corretta (TUMO - FUMO).
- Canti, filastrocche, scioglilingua per aumentare la fluidità verbale.
- Lavoro con grafemi e materiale figurato.
- Composizione, trasformazioni, lettura di parole.

Quando si scrive, si possono incontrare diverse difficoltà non solo di tipo ortografico ma anche nel tratto grafico, nella struttura morfo-sintattica o, a un livello più raffinato, nella punteggiatura.

In generale, per agevolare la produzione scritta si suggerisce di:

- evitare il corsivo, meno distinguibile, e incentivare l'uso dello **stampato maiuscolo**. Nello stampato minuscolo, infatti, il bambino con DSA può confondere tra loro alcune lettere (p/b,

q/ d, a/e ecc.). È opportuno far scegliere all'allievo il tipo di carattere da utilizzare nella scrittura a mano.

- mantenere lo stampato maiuscolo finché tutti i grafemi, anche complessi, non siano stati presentati;
- presentare un solo carattere per volta;
- evitare di far scrivere la brutta copia: l'operazione di trascrizione è talmente gravosa per un disgrafico o disortografico da portare a commettere addirittura più errori nella bella copia;
- far privilegiare frasi semplici, brevi e sintatticamente poco complesse;
- utilizzare, come base di riferimento e quando possibile, una *mappa* relativa all'argomento per supportare il recupero delle informazioni e la strutturazione organizzata di concetti, così da riuscire a procedere con ordine e con gli elementi salienti del testo;
- nei casi più gravi di disortografia o quando gli studenti sono stanchi si possono impostare situazioni di scrittura collaborativa in cui la persona con DSA pensa e detta il proprio elaborato e un trascrittore lo trasforma da orale a scritto.

Nel caso in cui sia possibile l'uso del computer anche in classe:

- privilegiare la **scrittura con il computer**, perché:
 - la presenza della tastiera permette di riconoscere più facilmente le lettere, piuttosto che doverle rievocare in memoria;
 - consente la produzione di un *testo esteticamente bello* e soddisfacente, in quanto funge da rinforzo interno al compito, quindi aumenta impegno e motivazione;
 - compensa completamente il problema del tratto grafico illeggibile;
 - evita la doppia stesura di brutta e bella copia che affatica l'allievo;
- far esercitare l'allievo all'utilizzo della tastiera, in modo che la velocità di digitazione non sia un impedimento alla scrittura e non crei affaticamento. D'altra parte, l'esercizio non deve diventare un ulteriore impegno;
- suggerire e consigliare l'uso della **sintesi vocale** (riascolto fonema per fonema, a fine parola e/o a fine frase) per autocorreggersi e avviare all'impiego di strategie di rilettura con la sintesi vocale dall'ultima parola della frase alla prima, per scorporare la correttezza dal contenuto e facilitare la riflessione sull'aspetto sonoro della parola;
- incentivare prima la stesura del testo e, solo in un secondo momento, la correzione degli errori con il **correttore ortografico**, in modo da non appesantire troppo il compito (soprattutto se gli errori sono molti);

- è importante non usare la funzione “correzione automatica”, che corregge e sostituisce le parole durante la digitazione, a volte impostata di default su alcuni software, perché non completamente affidabile. In alcuni casi il correttore può essere di utilità didattica se si lascia riconoscere l’errore al bambino e scegliere tra le alternative proposte;
- spiegare come sfruttare il *suggeritore* per correggere gli errori segnalati dal software. Per gli allievi con dislessia il suggeritore è utile ed efficace solo se è possibile “rileggere con le orecchie” le diverse proposte di correzione.

Il computer non risolve tutti i problemi e non rappresenta la “cura” per i DSA, però è lo strumento che meglio motiva alla scrittura, espone all’esercizio e all’apprendimento; parimenti, è riconosciuta da tempo l’efficacia dell’utilizzo della sintesi vocale per migliorare le capacità di autocorrezione.

3.2.5 I DSA nella Scuola Secondaria

Nella Scuola Secondaria i docenti possono trovarsi di fronte a studenti che mostrano **alterazioni e significative carenze settoriali in alcune prestazioni** relative al linguaggio scritto, discrepanti con la loro prontezza cognitiva.

Esistono, del resto, forme lievi di dislessia, che si manifestano nel momento in cui lo studente si trova ad affrontare un aumento del carico di studio e della sua complessità, che mette in crisi le compensazioni spontaneamente attivate e risultate sufficienti fino a quel momento, ma che diventano non adeguate per le nuove esigenze.

È in questa situazione che si devono analizzare, con un’osservazione sistematica, i comportamenti e le caratteristiche delle difficoltà dell’alunno nella nuova realtà scolastica per individuare se essi possano essere compatibili con un DSA non evidenziato nel precedente ordine di scuola.

3.2.6 Come agire se si suppone che un alunno potrebbe avere un DSA

Se, dopo un’attenta osservazione, si sospetta che un alunno abbia una difficoltà specifica, è opportuno confrontarsi con i colleghi, con il Dirigente Scolastico e/o con il Referente DSA. Si possono, inoltre, organizzare delle prove collettive e/o individuali, di facile somministrazione. Ogni docente deve porre attenzione ai segnali di rischio e mettere in atto strategie di recupero.

Qualora, nonostante gli interventi di potenziamento posti in essere, il docente ravvisasse la persistenza della difficoltà lo segnala al Consiglio di Classe e al Dirigente, il quale trasmette alla famiglia apposita comunicazione, protocollata, invitandola ad un colloquio col Team docente per riflettere sull’opportunità di richiedere un appuntamento in un Centro specializzato per la valutazione dei DSA.

È importante trovare il modo giusto di comunicare ai genitori le difficoltà del figlio : non bisogna infatti creare ansia o negazione del problema.

Spesso, per poter accettare la diagnosi di DSA e la certificazione, la famiglia stessa deve fare un percorso per prendere consapevolezza delle difficoltà del figlio. Le insegnanti hanno però la possibilità di accompagnare i genitori in questo cammino, facendo capire loro che stanno già mettendo in atto delle strategie per aiutare l'alunno nel suo apprendimento.

Nel caso di accertato disturbo di apprendimento, il Dirigente, per il tramite della Segreteria, riceve la diagnosi consegnata dalla famiglia, la acquisisce al protocollo e la condivide con il Consiglio di Classe che provvederà ad adottare le misure adeguate e, entro il trimestre, redigerà un PDP previo colloquio con la famiglia stessa.

3.2.7 Quando viene effettuata una diagnosi di DSA

Il principale criterio per stabilire la diagnosi di DSA è quello della DISCREPANZA, cioè uno scarto significativo tra le abilità intellettive (Quoziente Intellettivo nella norma) e le abilità nella scrittura, lettura e calcolo deficitarie. Inoltre, la principale caratteristica di questa “categoria nosografia”, è quella della “SPECIFICITÀ”, intesa come un disturbo che interessa uno specifico dominio di abilità in modo significativo ma circoscritto, lasciando intatto il funzionamento intellettivo generale.

La diagnosi di DSA è eseguita da un'équipe multidisciplinare e vi si arriva attraverso un percorso complesso che coinvolge sia la scuola, attraverso le pratiche osservative di cui si è detto sopra e le attività di recupero e potenziamento, sia le famiglie.

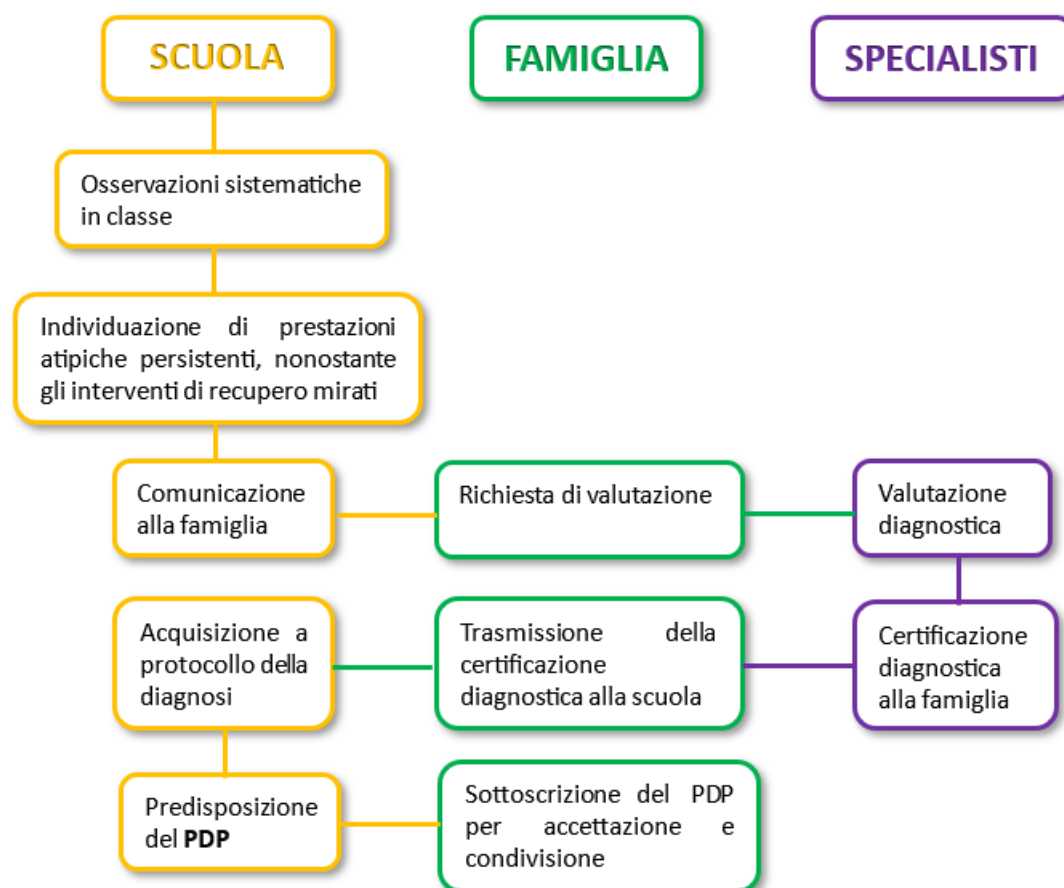
La diagnosi di DSA non dà diritto all'insegnante di sostegno.

Al termine della valutazione, nella **certificazione clinica e funzionale rilasciata dagli specialisti**, c'è:

- La trascrizione dell'**anamnesi** e l'eventuale familiarità per DSA.
 - L'elenco dei **test effettuati**, descritti nel dettaglio, con evidenziati i risultati sotto norma.
 - Il **funzionamento del bambino**, cioè come si comporta e quali strategie utilizza per risolvere i quesiti che gli vengono posti.
 - Le indicazioni sul **percorso riabilitativo** da effettuare: psicomotorio, logopedico o entrambi.
- Nella seconda parte della certificazione, sono poi elencati e descritti gli strumenti e le misure dispensative da utilizzare a scuola e a casa. A questi si aggiungono suggerimenti ulteriori da inserire nel Piano Didattico Personalizzato (PDP) a scuola per sostenere l'alunno nel suo apprendimento.

Dalle Linee Guida: **CHI FA CHE COSA**

Semplificazione e riassunto delle varie fasi previste dalla Legge



3.2.8

Il Piano Didattico Personalizzato (PDP)

PDP: FONTI NORMATIVE

È stata la Legge 170/2010 e il successivo decreto attuativo (DM 5669/2011) a introdurre in modo ufficiale il **Piano Didattico Personalizzato (PDP)** come “vincolo e opportunità” pedagogica e didattica per gli allievi con Disturbo Specifico dell’Apprendimento (DSA).

Il PDP è il risultato di una progettualità condivisa a livello di team di docenti e consiglio di classe; La direttiva sui BES lo richiama come *strumento di lavoro in itinere* per i docenti, con la funzione di *documentare e condividere* con le famiglie le strategie di intervento programmate.

Nella Circolare MIUR 8 Marzo 2013 si ribadisce che strumento privilegiato è il **Piano Didattico Personalizzato (PDP)**, che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare - secondo un’**elaborazione collegiale**, corresponsabile e partecipata - le **strategie di intervento** più idonee e i **criteri di valutazione** degli apprendimenti.

Le Linee Guida 2011 punto 3 «Documentazione dei percorsi didattici individualizzati e

personalizzati» richiamano la necessità di garantire ed esplicitare tutte le azioni intraprese per l'alunno e lo studente con DSA".

Pertanto, il CdC:

- prende visione della certificazione diagnostica rilasciata dagli organismi preposti;
- procede alla **documentazione** dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati previsti;
- attua **strategie educativo-didattiche di potenziamento e di aiuto compensativo**;
- adotta **misure dispensative**;
- attua **modalità di verifica e valutazione adeguate e coerenti**;
- realizza **incontri di continuità** con i colleghi del precedente e successivo ordine o grado di scuola al fine di condividere i percorsi educativi e didattici effettuati dagli alunni, in particolare quelli con DSA, e per non disperdere il lavoro svolto.

TEMPI E CONTENUTI

Entro il **primo trimestre scolastico** per gli alunni con diagnosi già agli atti oppure dopo la segnalazione specialistica consegnata dalla famiglia, il CdC, in accordo con i genitori, redige il PDP secondo il modello predisposto dalla scuola.

Esso contiene:

- a) Dati anagrafici dell'alunno;
- b) Descrizione del funzionamento delle abilità strumentali (analisi della situazione dell'alunno, con le indicazioni fornite dalla diagnosi, dalla famiglia e dagli insegnanti dopo l'osservazione);
- c) Caratteristiche del processo di apprendimento (difficoltà dell'allievo e suoi punti di forza);
- d) Individuazione di eventuali modifiche all'interno degli obiettivi disciplinari per il conseguimento delle competenze fondamentali;
- e) Strategie metodologiche e didattiche utilizzabili;
- f) Strumenti e misure di tipo dispensativo e compensativo;
- g) Criteri e modalità di verifica e valutazione;
- h) Assegnazione di compiti a casa e rapporti con la famiglia.

Il PDP deve essere consultato dai docenti supplenti e deve essere esplicitato nella documentazione per l'esame di fine ciclo Secondaria di primo grado.

CHI REDIGE IL PDP?

Il documento viene redatto dal Consiglio di Classe ove è presente l'alunno con DSA.

La redazione prevede una fase preparatoria d'incontro e di dialogo fra docenti, famiglia e specialisti nel rispetto dei reciproci ruoli e competenze.

PERCHÉ I GENITORI FIRMANO IL PDP?

I genitori con la firma del PDP:

- dichiarano di essere stati informati;
- esprimono il loro **consenso** nei confronti delle scelte didattiche, degli strumenti compensativi e misure dispensative attivate per il proprio figlio;
- assumono degli **impegni** (verifica svolgimento compiti, verifica che vengano portati a scuola i materiali richiesti, incoraggia l'autonomia nella gestione dei tempi di studio, dell'impegno scolastico...).

La sottoscrizione del PDP mette in evidenza la **corresponsabilità** nel percorso educativo:

- il Dirigente in qualità di garante dell'applicazione della normativa;
- i Docenti (tutti) quali responsabili delle strategie didattiche e dei criteri di valutazione degli apprendimenti;
- la famiglia come corresponsabile della stesura e applicazione del PDP.



La famiglia può comunicare alla scuola eventuali osservazioni su esperienze sviluppate dallo studente anche autonomamente o attraverso percorsi extrascolastici.

La formulazione del PDP, che deve sempre essere effettuata, per legge, insieme alla famiglia, costituisce un vero e proprio **contratto formativo** in cui l'alunno e la sua famiglia assumono doveri e acquistano diritti nei confronti della scuola, che si obbliga a rispettarlo.

N.B. Nel caso in cui la famiglia non partecipi alla stesura del PDP, la scuola deve acquisire agli atti la firma per presa visione oppure redigere un verbale di presentazione. Nel caso in cui sia necessario trattare dati sensibili per finalità istituzionali, si avrà cura di includere nel PDP apposta

autorizzazione da parte della famiglia.

CASI DI PROBABILI CONTENZIOSI

- **Comportamenti omissivi:** mancata, ritardata o non corretta adozione del PDP; mancata definizione e attuazione dei provvedimenti dispensativi e compensativi.
- **Mancata attività di monitoraggio** delle misure attuate in ordine alla scarsa efficacia dimostrata dagli strumenti metodologici e didattici previsti dal Progetto Didattico Personalizzato legata e alla mancata comunicazione e collaborazione con la famiglia.
- **Non efficace percorso pedagogico** specifico che consente all'alunno di far emergere le proprie competenze e agli insegnanti di valutarlo con l'ausilio degli strumenti appropriati.
- Difetto di rapporti collaborativi.
- **Non corretta applicazione delle prescrizioni** dettate dal PDP, privando di effettività il sistema di cautele solo in via teorica.

3.2.9 Strategie e metodologie didattiche per gli alunni con DSA

Per ciascuna materia o ambito di studio vanno individuate le metodologie più adatte ad assicurare l'apprendimento dell'allievo in relazione alla sua specificità (ad es. metodologie uditive e visive per alunni con problemi di lettura).

Le strategie metodologiche/didattiche individuate dal C.d.C. per il soggetto DSA terranno conto di tempi di elaborazione, di produzione, quantità di compiti assegnati, quantità di richieste in fase di verifica, comprensione delle consegne, uso e scelta dei mediatori didattici che facilitano l'apprendimento (immagini, schemi, mappe, software, audiolibri...).

Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici dell'apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo di ogni alunno.

Tra queste, la L. 170/2010 richiama l'attenzione sull'uso di strumenti compensativi, cioè strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria, e sulle misure dispensative, vale a dire interventi che consentono all'alunno di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento.

N.B. Si ricorda che la "didattica adatta per DSA" è funzionale a tutti gli studenti della classe.

3.2.9.1 STRATEGIE DIDATTICHE SPECIFICHE PER ORDINI DI SCUOLA

SCUOLA DELL'INFANZIA	SCUOLA PRIMARIA	SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO
– Usare metodologie a carattere operativo – Stimolare l'espressione attraverso linguaggi diversificati – Narrare, leggere e inventare storie – Costruire libri – Proporre giochi linguistici per migliorare la competenza fonologica e metafonologica (qualche esempio: "Arriva un treno carico di...", cambia l'iniziale- togli l'iniziale- togli la finale, cambia una lettera all'interno della parola, catena di parole partendo dall'ultima lettera o dalla sillaba di quella precedente, ecc.) – Proporre esercizi con sperimentazione corporale (far tracciare la forma sul pavimento camminando, o in aria con le mani; o sulla lavagna con una spugna bagnata e poi chiedere di rifarla sul foglio) – Insegnare a distinguere tra grandezza degli oggetti e numerosità degli stessi – Attività di stima di piccole numerosità e di confronto di quantità sono da reiterare fino a che il bambino non le coglie a colpo d'occhio – Uso del conteggio in situazioni concrete	– Evitare l'uso del metodo globale, a favore del metodo fono-sillabico – Iniziare con lo STAMPATO MAIUSCOLO – Evitare di presentare più caratteri contemporaneamente – Iniziare con sillabe semplici, scegliendo all'inizio le consonanti continue (m-n-f-v-r-l) – Soffermarsi per tempi più lunghi su fonemi graficamente complessi – Dare istruzioni su come si impugna la penna, indicando il movimento che la mano deve compiere, la direzione del gesto, precisando la dimensione delle lettere rispetto allo spazio nel foglio – Eseguire quotidianamente attività fonologiche nella prima e seconda classe: individuazione del fonema iniziale o finale o intermedio di parole; analisi fonetica; fusione fonemica; composizione di parole bisillabe; associazione fonema/grafema con associazione di lettere e immagini; conteggio di fonemi; raggruppamento di immagini il cui nome inizia o finisce con lo stesso suono – Valutare gli elaborati scritti per il contenuto, senza insistere sugli errori ortografici – Dare tempi più lunghi o ridurre il materiale – Controllare che siano stati riportati i compiti nel diario	– Richiedere la lettura silente – Evitare di far prendere appunti, ricopiare testi o espressioni matematiche – Insegnare a sfruttare la tecnologia testuale – Puntare sulla didattica metacognitiva e lavorare con gli studenti sulle abilità di studio, sulle tecniche del prendere appunti, sulla preparazione di mappe e/o di schemi, sulle sottolineature – Evitare l'uso del vocabolario cartaceo, ipotizzare l'impiego di uno digitale – Fornire una scaletta degli argomenti e sottoargomenti per orientare l'ascolto e fissare i punti più salienti dell'argomento trattato – Operare semplificazioni del testo – Evitare di consegnare del materiale scritto a mano e prediligere quello stampato o digitale – Ripetere sempre quanto è stato spiegato nelle lezioni precedenti – Incoraggiare l'uso di schemi, tracce, uso di parole chiave per favorire l'apprendimento e sviluppare la comunicazione e l'ascolto – Far verbalizzare ai ragazzi tra di loro i diversi metodi che ognuno utilizza per prepararsi, per stare attento, per studiare – Lavorare sul problem solving – Concordare le interrogazioni e preparare un'interrogazione adottando delle tecniche di simulazione

		- Valutare gli elaborati scritti per il contenuto, senza insistere sugli errori ortografici - Dare tempi più lunghi o ridurre il materiale
LINGUE STRANIERE		
- Privilegiare lo studio orale delle lingue straniere con la possibilità di utilizzare qualsiasi supporto (ad esempio, traduttori automatici) nello scritto; - Consegnare il testo scritto da leggere alcuni giorni prima; - Negli esercizi fornire l'esempio; - Evitare lo studio mnemonico di parole e dati, soprattutto se in successione cronologica; - Valorizzare nella didattica linguaggi comunicativi altri dal codice scritto (linguaggio iconografico, parlato), utilizzando mediatori didattici quali immagini, disegni, riepiloghi a voce; - Utilizzare schemi e mappe concettuali; - Privilegiare l'apprendimento dall'esperienza e la didattica laboratoriale; - Promuovere processi metacognitivi per sollecitare nell'alunno l'autocontrollo e l'autovalutazione dei propri processi di apprendimento; - Incentivare la didattica di piccolo gruppo e il tutoraggio tra pari; - Promuovere l'apprendimento collaborativo;		

3.2.9.2 Le modalità dell'intervento didattico



www.dislessia.it/iconosco.it

3.2.9.3

GLI STRUMENTI COMPENSATIVI

Fermo restando che ogni studente con DSA ha caratteristiche personali diverse, si possono delineare le seguenti strategie operative:

Disturbo di lettura (dislessia). Per uno studente con dislessia, gli strumenti compensativi sono primariamente quelli che possono trasformare un compito di lettura (reso difficoltoso dal disturbo) in un compito di ascolto.

Per l'alunno dislessico è infatti più appropriato il **canale uditivo** rispetto a quello visivo-scritto. A tal fine sono considerati strumenti compensativi: - *la presenza di una persona che legga* (docente, compagno, familiare o amico a seconda del contesto): gli items dei test, le consegne dei compiti, le tracce dei temi o i questionari con risposta a scelta multipla; - *la sintesi vocale*, con i relativi software, anche per la lettura di testi più ampi e per una maggiore autonomia; - *la registrazione delle lezioni* - l'utilizzo di *audiolibri* (se disponibili) o *dizionari digitali*.

Si può comunque ricorrere al canale visivo utilizzando preferibilmente *immagini* (foto o video) e *schematizzazioni* proposte dal docente: mappe, schemi o altri mediatori didattici iconografici.

Un ulteriore **canale** preferenziale per l'apprendimento è quello **cinestesico**, ovvero legato al movimento e all'esperienza corporea e quindi, laddove possibile, ricorrere al coinvolgimento attivo dello studente in *attività laboratoriali e pratiche* oppure di *drammatizzazione o role-playing*, attività che lo coinvolgano anche a livello socio-relazionale ed emotivo.

In fase di verifica e di valutazione lo studente con dislessia può usufruire di tempi aggiuntivi per l'espletamento delle prove o, in alternativa e comunque nell'ambito degli obiettivi disciplinari previsti per la classe, di verifiche ridotte. Nella valutazione delle prove orali e in ordine alle modalità di interrogazione si dovrà tenere conto delle capacità lessicali ed espressive proprie dello studente.

Disturbi di scrittura (disgrafia e disortografia). In merito agli strumenti compensativi, gli studenti con disgrafia o disortografia possono avere necessità di compiere una doppia lettura del testo che hanno scritto: la prima per l'autocorrezione degli errori ortografici, la seconda per la correzione degli aspetti sintattici. Di conseguenza, tali studenti avranno bisogno di *maggior tempo nella realizzazione dei compiti scritti*.

In via generale, comunque, la valutazione si soffermerà soprattutto sul contenuto disciplinare piuttosto che sulla forma ortografica e sintattica.

Gli studenti in questione potranno inoltre avvalersi di: - *mappe* o di *schemi* nell'attività di produzione per la costruzione del testo; - *computer* (con correttore ortografico e sintesi vocale per la rilettura).

Area del calcolo (discalculia). L'analisi dell'errore consente di capire quale confusione cognitiva l'allievo abbia consolidato in memoria e scegliere, dunque, la strategia didattica più efficace per l'eliminazione dell'errore e il consolidamento della competenza.

Riguardo agli strumenti compensativi, valgono i principi generali secondo cui la *calcolatrice*, la *tabella pitagorica*, il *formulario* personalizzato, etc. sono di supporto, ma non di potenziamento, in quanto riducono il carico, ma non aumentano le competenze.

Didattica delle lingue straniere. Poiché la trasparenza linguistica, ossia la corrispondenza fra come una lingua si scrive e come si legge, influisce sul livello di difficoltà di apprendimento della lingua da parte degli studenti con DSA, è opportuno che la scuola, in sede di orientamento o al momento di individuare quale lingua straniera privilegiare, informi la famiglia sull'opportunità di scegliere - ove possibile - una lingua che ha una trasparenza linguistica maggiore. Analogamente, i docenti di lingue straniere terranno conto, nelle prestazioni attese e nelle modalità di insegnamento, del principio sopra indicato, anche assegnando *maggior importanza allo sviluppo delle abilità orali rispetto a quelle scritte*.

In merito agli strumenti compensativi, con riguardo alla lettura, gli alunni e gli studenti con DSA possono usufruire di *audiolibri* e di *sintesi vocale* con i programmi associati. Relativamente alla scrittura, è possibile l'impiego di *strumenti compensativi come il computer con correttore automatico e con dizionario digitale*. Anche tali strumenti compensativi possono essere impiegati in corso d'anno e in sede di esame.

3.2.9.4 LE MISURE DISPENSATIVE

Per quanto concerne le misure dispensative, gli studenti con DSA possono usufruire di:

- tempi aggiuntivi o riduzione delle prove di verifica;
- possibilità di uso di testi ridotti non per contenuto, ma per quantità di pagine;
- riduzione del carico di lavoro a casa con assegnazione di compiti in misura adeguata alle effettive possibilità dell'allievo;
- dispensa dalle prestazioni scritte in lingua straniera in corso d'anno scolastico e in sede di esami di Stato nel caso in cui ricorrano tutte le condizioni elencate all'art. 6, comma 5 del D.M. 5669 del 12 luglio 2011:
 - certificazione di DSA attestante la gravità del disturbo e recante esplicita richiesta di dispensa dalle prove scritte;
 - richiesta di dispensa dalle prove scritte di lingua straniera presentata dalla famiglia o dall'allievo se maggiorenne;

- approvazione da parte del Consiglio di Classe che confermi la dispensa in forma temporanea o permanente, tenendo conto delle valutazioni diagnostiche e sulla base delle risultanze degli interventi di natura pedagogico-didattica, con particolare attenzione ai percorsi di studio in cui l'insegnamento della lingua straniera risulti caratterizzante (liceo linguistico).

Le misure dispensative sono interventi che consentono all'alunno e allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento. Come ad esempio:

- l'utilizzo contemporaneo dei quattro caratteri (stampatello maiuscolo, stampatello minuscolo, corsivo minuscolo, corsivo maiuscolo);
- la lettura ad alta voce;
- la scrittura veloce sotto dettatura;
- prendere appunti;
- copiare dalla lavagna;
- lo studio mnemonico delle tabelline

Al fine di non creare percorsi immotivatamente facilitati, che non mirano al successo formativo degli alunni e degli studenti con DSA, l'adozione delle misure dispensative dovrà essere sempre valutata sulla base dell'effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste, in modo tale da non differenziare in ordine agli obiettivi il percorso di apprendimento (Linee guida DSA 12/07/2011). Lo studente con dislessia può essere dispensato anche da: - lettura autonoma di brani la cui lunghezza non sia compatibile con il suo livello di abilità; - tutte le attività ove la lettura è la prestazione valutata.

Invece, gli alunni con disgrafia e disortografia sono dispensati dalla valutazione della correttezza ortografica, oltre a tempi più lunghi per le verifiche scritte o a una quantità minore di esercizi.

3.2.10 VERIFICA E VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI CON DSA

La valutazione degli alunni con DSA è conforme agli obiettivi didattici previsti dai Programmi Ministeriali e permette il conseguimento del titolo.

Le Istituzioni scolastiche adottano modalità valutative che consentono all'alunno o allo studente con DSA di dimostrare effettivamente il livello di apprendimento raggiunto, mediante l'applicazione di misure che determinino le *condizioni ottimali* per l'espletamento della prestazione da valutare - relativamente ai tempi di effettuazione e alle modalità di strutturazione delle prove - riservando

particolare attenzione alla padronanza dei contenuti disciplinari, a prescindere dagli aspetti legati all'abilità deficitaria.

Le verifiche, pertanto, devono essere atte a rilevare il raggiungimento degli obiettivi ministeriali ma vanno condotte secondo quanto stabilito nel PDP in relazione al disturbo considerato, con l'ausilio degli strumenti compensativi (prove condotte al computer con l'ausilio del sintetizzatore vocale, utilizzo di formulari, calcolatrici, schemi, scalette...), delle misure dispensative (riduzione del carico di lavoro, aumento dei tempi, dispensa dalle prove scritte sostituite con prove orali...) previste, annotandoli sulle prove stesse e/o sul registro del docente.

“È opportuno ribadire che l'adozione di strumenti compensativi e misure dispensative hanno lo scopo di offrire maggiori opportunità formative attraverso la flessibilità dei percorsi, non certo di abbassare i livelli di apprendimento.” (Nota MIUR n. 2563 del 22/11/2013).

La verifica può avvenire attraverso:

- Interrogazioni programmate e non sovrapposte;
- assegnazione di compiti con obiettivi di verifica chiari e non plurimi: *chiarezza nelle consegne*;
- gestione dei tempi nelle verifiche orali anche con predisposizione di domande guida;
- tempi più lunghi o/e verifiche più brevi orientate a testare una singola abilità;
- compensazione con prove orali di compiti scritti il cui risultato non è stato adeguato;
- scomposizione delle prove più complesse;
- uso di mediatori didattici durante le prove scritte e orali (mappe concettuali, mentali, schemi, tabelle, etc.);
- uso di strumenti compensativi, tecnologici e informatici concordati con lo studente;
- prove informatizzate;
- prove con vari tipi di adattamento (riduzione, semplificazione, facilitazione, arricchimento);
- prove di verifica scritta personalizzate:
 1. con meno richieste;
 2. domande a risposte chiuse;
 3. variante vero/falso;
 4. griglie con matrici da completare;
 5. cloze;
 6. attività di transcodificazione del linguaggio verbale a un codice grafico;
 7. assegnazione di compiti polirisolvibili, cioè affrontabili a diversi livelli di competenza.

Si ricorda che la Legge 170 e le Linee guida considerano come punto di forza dello studente con DSA l'oralità.

Per alcuni studenti possono presentarsi debolezze nelle abilità linguistiche orali che portano a limitazioni funzionali dell'efficacia comunicativa. Per cui:

1. Valutazione delle prove scritte e orali in modo da consentire la dimostrazione delle competenze con modalità adatte al tipo di problema che l'alunno presenta.
2. Monitoraggio da parte dei docenti per valutare l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi degli adattamenti compensativi e dispensativi adottati.

Anche in presenza di adeguato e ampio vocabolario può esser presente:

- difficoltà di accesso rapido al lessico;
- difficoltà di recupero dei termini specifici;
- uso di parafasie semantiche (sostituire la parola corretta con altra semanticamente correlata, come per esempio forchetta al posto di cucchiaio);
- lentezza di elaborazione del discorso dell'altro;
- difficoltà nei compiti che richiedono velocità di risposta che generano fenomeni psico-emozionali negativi.

In tali situazioni è di importanza strategica che il docente rimoduli le tecniche di interrogazione e di discussione come metodologia valutativa. Si potrebbe, pertanto, pensare a interrogazioni con uso di parole chiave.

Ricordiamo che la valutazione si fonda su criteri di:

- CORRESPONSABILITÀ (nel team docente);
- COERENZA (con gli obiettivi e le attività programmate);
- TRASPARENZA (chiarezza, semplicità, esplicitazione dei percorsi).

e ha carattere:

- PROMOZIONALE: concorre al pieno sviluppo della personalità dell'alunno;
- FORMATIVO: concorre a modificare e rendere efficace il percorso didattico;
- ORIENTATIVO: stimola la consapevolezza degli stili di apprendimento di ciascun alunno.

3.2.10.1 La valutazione delle LINGUE STRANIERE negli studenti con DSA

Le Istituzioni scolastiche attuano ogni strategia didattica per consentire ad alunni e studenti con DSA l'apprendimento delle lingue straniere, **privilegiando l'espressione orale**, nonché ricorrendo agli strumenti compensativi e alle misure dispensative più opportune. (Decreto 12 Luglio 2011 Art.6 - Forme di verifica e di valutazione).

Le Linee Guida precisano inoltre che si può dispensare totalmente l'alunno con DSA in caso di particolare gravità dalla valutazione delle prove scritte.

Si possono dispensare alunni e studenti dalle prestazioni scritte in lingua straniera in corso d'anno scolastico e in sede di esami di Stato, nel caso in cui ricorrano tutte le condizioni elencate:

- certificazione di DSA attestante la gravità del disturbo e recante esplicita richiesta di dispensa dalle prove scritte;
- richiesta di dispensa dalle prove scritte di lingua straniera presentata dalla famiglia;
- approvazione da parte del consiglio di classe che confermi la dispensa in forma temporanea o permanente, tenendo conto delle valutazioni diagnostiche e sulla base delle risultanze degli interventi di natura pedagogico-didattica.

È importante che anche in caso di dispensa dalle prove scritte, l'attività di insegnamento della lingua straniera preveda una parte di lavoro sul testo considerando che: "In relazione alle forme di valutazione, per quanto concerne la comprensione orale e scritta, sarà valorizzata la capacità di cogliere il senso generale del messaggio; in fase di produzione sarà dato più rilievo all'efficacia comunicativa, ossia alla capacità di farsi comprendere in modo chiaro, anche se non del tutto corretto grammaticalmente." (Linee Guida p. 20)

La possibilità di un esonero totale della lingua straniera è prevista dal Decreto Ministeriale.

3.2.10.2 Dispensa vs Esonero

La dispensa riguarda le prove scritte mentre l'esonero è una dispensa completa dall'insegnamento in toto della lingua straniera.

L'esonero si attua solo in casi di particolari gravità del disturbo di apprendimento, anche in comorbilità con altri disturbi o patologie; comporta un percorso differenziato e porta al rilascio di un attestato e non di un titolo di studio.

Per le lingue straniere sono contemplate tre possibilità:

1) In caso di esonero e di conseguente percorso didattico differenziato, lo studente svolgerà delle prove differenziate e avrà un attestato e non un diploma. Per detti candidati, il riferimento all'effettuazione delle prove differenziate va indicato solo nell'attestazione e non nei tabelloni affissi all'albo dell'istituto.

2) In caso di dispensa dalla prova scritta in lingua straniera, lo studente effettuerà la prova orale sostitutiva di quella scritta nella stessa mattina in cui è prevista la prova scritta in lingua straniera, come seconda prova di esame. Sul diploma nessun riferimento alla differenziazione delle prove.

3) Per gli studenti che hanno seguito un percorso didattico ordinario senza esonero, né dispensa dalle prove scritte in lingua straniera, l'attenzione da parte della commissione, per la predisposizione della prova scritta potrebbe consistere in:

a. Strumenti compensativi:

- esplicitazione o semplificazione della consegna (se necessario);
- lunghezza del testo da produrre: potrà variare da un minimo di 5 righe al max richiesto;
- consegna con incluse Key-words (parole chiave) come guida alla composizione del testo;
- uso di schemi, mappe concettuali, etc., sui contenuti studiati;
- la prova di colloquio avrà carattere compensativo nel caso in cui l'esito delle prove scritte non sia ritenuto soddisfacente.

b. Misure dispensative

Non valutare gli errori di spelling e non dare eccessivo peso agli errori morfo-sintattici.

3.2.11 Le PROVE INVALSI per gli studenti con DSA e altri BES

Le modalità di svolgimento personalizzate delle **Prove INVALSI per gli studenti con BES** sono regolamentate dal D.Lgs. 62/2017, che prevede delle eccezioni solo per gli studenti con certificazioni riconosciute ai sensi delle Leggi n. 104/1992 e n. 170/2010.

Gli studenti con certificazione di DSA hanno quindi diritto a una **modalità di svolgimento con misure compensative o dispensative**, mentre gli alunni con:

1. altri disturbi evolutivi, diversi dai DSA. Alcuni di questi disturbi si presentano spesso in comorbilità con disabilità o DSA: in questi casi, in presenza di una certificazione si possono avere misure compensative o dispensative
2. svantaggio socio-economico, culturale, linguistico
3. disagio comportamentale/relazionale

svolgono le Prove nella modalità canonica.

Le eccezioni consistono nell'esonerare lo studente dallo svolgimento di una o più Prove o nel fornirgli strumenti che ne facilitino lo svolgimento.

Dunque, **gli studenti con certificazione di DSA** partecipano alle Prove Invalsi secondo le modalità previste dal proprio PDP.

Lo studente con DSA svolge le Prove Invalsi nel loro formato standard oppure con l'ausilio degli **strumenti compensativi utilizzati in corso d'anno** (tempo aggiuntivo fino a 15 min per ciascuna prova, dizionario e/o calcolatrice, donatore di voce per l'ascolto individuale in audio-cuffia).

Nel caso della Prova di Inglese, se il PDP prevede l'esonero dalla prova scritta di lingua straniera o dall'insegnamento della lingua straniera, lo studente con DSA non svolge la prova di lettura o di ascolto oppure l'intera Prova nazionale.

Gli alunni dispensati da una o da entrambe le prove di Inglese non ricevono al termine del primo ciclo di studi la descrizione dei livelli di apprendimento da parte dell'INVALSI.

3.2.12 Forme di verifica e di valutazione per gli alunni con DSA **(Decreto Ministeriale 12 luglio 2011 n. 5669, art. 6)**

Le Commissioni degli Esami di Stato, al termine del primo ciclo di istruzione, tengono in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati.

La Commissione deve essere a conoscenza dei PDP degli alunni DSA: questo può essere perciò allegato a verbale o può essere menzionato nella relazione del Coordinatore di Classe o nel caso degli Esami di Stato al termine del secondo ciclo deve essere proposto come allegato al Documento del 15 maggio.

Sulla base del disturbo specifico, anche in sede di Esami di Stato, le Commissioni possono riservare ai candidati tempi più lunghi di quelli ordinari. Le medesime Commissioni assicurano, altresì, l'utilizzazione di idonei strumenti compensativi e adottano criteri valutativi attenti soprattutto ai contenuti piuttosto che alla forma, sia nelle prove scritte, anche con riferimento alle prove nazionali INVALSI previste per gli esami di Stato, sia in fase di colloquio.

In particolare la Circolare ministeriale prot. n. 3080 del 5 Giugno 2013 fornisce istruzioni a carattere permanente relative allo svolgimento degli Esami di Stato per gli studenti con DSA esplicitando che: "i candidati con disturbi specifici di apprendimento di cui alla legge 170/2010, possono utilizzare per le prove scritte gli **strumenti compensativi** previsti dal PDP. È possibile prevedere alcune particolari attenzioni finalizzate a rendere sereno per tali candidati lo svolgimento dell'esame sia il momento delle prove scritte sia in fase di colloquio. I candidati possono usufruire di dispositivi per l'ascolto dei testi della prova registrati in *formato mp3*. Per la piena comprensione del testo delle prove scritte, la commissione può prevedere di individuare un proprio componente che possa leggere i testi delle prove scritte. Per i candidati che utilizzano la sintesi vocale, la commissione può prevedere provvedere alla trascrizione del testo su supporto informatico. In particolare, si segnala l'opportunità di prevedere *tempi più lunghi* di quelli ordinari per lo svolgimento delle prove scritte, con particolare riferimento all'accertamento delle competenze nella lingua straniera, di adottare criteri valutativi attenti soprattutto al contenuto piuttosto che alla forma. Al candidato può essere

consentita l'utilizzazione di *apparecchiature e strumenti informatici* nel caso in cui siano stati impiegati per le verifiche in corso d'anno o comunque siano ritenuti utili nello svolgimento dell'esame, senza che venga pregiudicata la validità delle prove.

3.3 DISTURBI DEL COMPORTAMENTO

Nella categoria dei **disturbi del comportamento** confluisce un insieme eterogeneo di condotte socialmente disfunzionali, che si caratterizzano genericamente per una mancanza di controllo in diversi ambiti o livelli e che possono essere raggruppate e classificate come “disturbi esternalizzanti del comportamento”.

I disturbi del comportamento sono caratterizzati da:

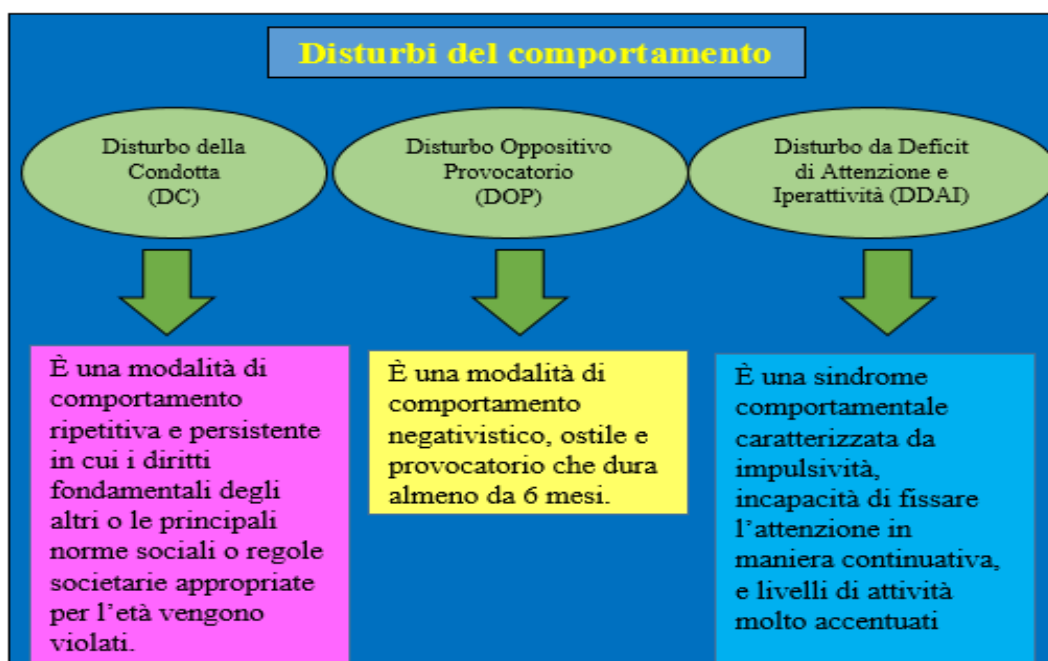
- difficoltà di controllo e di gestione delle proprie emozioni;
- incapacità di conformare il proprio comportamento alle richieste dell’ambiente;
- scarsa capacità di prendere in considerazione il punto di vista altrui;
- bisogno impellente di soddisfazione delle proprie necessità con pretesa di priorità su tutto e su tutti;
- rendimento scolastico al di sotto delle competenze intellettive;
- aggressività, rabbia, oppositività, provocazione, trasgressione delle norme sociali e morali.

In generale, il disturbo del comportamento è la difficoltà di controllo e gestione persistente e continua di conformare il proprio comportamento alle richieste dell’ambiente riscontrabile in tutti i contesti di vita.

È riconducibile a precisi e specifici criteri diagnostici per gravità, durata e conseguenze evolutive.

Ci sono tre tipologie di Disturbo del Comportamento:

- **Disturbo della condotta (DC)**
- **Disturbo oppositivo provocatorio (DOP)**
- **Disturbo da deficit d’attenzione e iperattività (ADHD)**



3.3.1 DOP (Disturbo Oppositivo Provocatorio)

Il DOP (ICD 10 **F91.3**), i cui sintomi sono visibili già a 4-5 anni, si manifesta con umore prevalentemente arrabbiato ed irritabile, comportamenti polemici e condotte di sfida, soprattutto nei confronti dell'adulto, oltre che con vendicatività.

I soggetti con **Disturbo Oppositivo Provocatorio** tendono ad essere ipervigili nei confronti dell'ambiente, percependo come ostili i segnali interpersonali. Hanno difficoltà metacognitive e non riescono a trovare strategie efficaci per dominare stati interni ed azioni.

Essi faticano ad assumere una prospettiva diversa dalla propria, essendo sprovvisti delle capacità di problem solving interpersonale e di controllo dei loro comportamenti.

Sebbene i sintomi di solito compaiano in più contesti (come casa e scuola) *possono essere più evidenti in un ambiente rispetto ad altri.*

I sintomi includono:

- Essere non collaborativo
- Non voler seguire le regole
- Litigare spesso, anche per cose futili
- Un atteggiamento generale irritabile e negativo

La maggior parte dei bambini mostra questi sintomi una volta ogni tanto. Ma in presenza di un DOP si verificano quasi ogni giorno e più volte al giorno, ossia questo pattern comportamentale di irritabilità, ostilità, oppositività e sfida, è persistente e inappropriato all'età.

L'età media di insorgenza è tra gli 8 e i 10 anni. Il DOP si presenta in forte comorbilità con ADHD e DC e, quando i disturbi sono compresenti, la prognosi risulta particolarmente infausta.

Esempi di comportamenti problema osservabili in un bambino:

- Spesso va in collera
- Spesso litiga con gli adulti
- Spesso sfida attivamente o si rifiuta di rispettare le richieste o le regole degli adulti
- Spesso irrita deliberatamente le persone
- Spesso accusa gli altri dei propri errori o del proprio cattivo comportamento
- È spesso suscettibile o facilmente irritato dagli altri
- È spesso arrabbiato e rancoroso
- È spesso dispettoso e vendicativo

Caratteristiche del bambino con Disturbo Oppositivo Provocatorio

Dispettoso e vendicativo

Sfida attivamente
o rifiuta le richieste e le regole
degli adulti

Arrabbiato e rancoroso

Litiga con gli adulti

Suscettibile
o irritato dagli altri

Offende

Accusa gli altri
per i propri errori
o comportamenti



3.3.2 DC (Disturbo della Condotta)

Secondo la classificazione il DC (ICD10 **F91**) è caratterizzato da una modalità ripetitiva e persistente di condotta antisociale, aggressiva o provocatoria. Il più importante predittore del DC è il DOP.

Chi ha un **disturbo della condotta** adotta un comportamento in cui i diritti fondamentali degli altri o le principali norme o regole appropriate per l'età vengono violate.

Sono esclusi da questa diagnosi: tutti i comportamenti antisociali isolati o molto saltuari, così come le manifestazioni reattive e oppositive di breve durata per condizioni ambientali particolarmente avverse per l'adattamento individuale (ad esempio, periodi di forte conflittualità familiare e/o scolastica).

Il giudizio riguardante la presenza di un DC deve prendere in considerazione il livello di sviluppo del bambino: accessi di ira sono un fatto normale nello sviluppo di un bambino nella prima infanzia e la sola presenza non costituisce fondamento per la diagnosi.

Infatti, i comportamenti aggressivi (colpire, spingere, schiaffeggiare, mordere, dare pugni, sputare, tirare i capelli) sono **comuni** nei bambini piccoli. Crescendo la gran parte dei bambini tendono a socializzare e inibire tali comportamenti aggressivi. Le interazioni con gli adulti giocano un ruolo importante nel modellare il repertorio comportamentale del bambino verso modalità più appropriate di difesa dei propri diritti (e beni) ed espressione dei propri desideri.

Però alcuni bambini non riescono a sviluppare tali capacità e continuano frequentemente a manifestare comportamenti aggressivi e di violazione delle regole.

L'esordio più frequente avviene nel passaggio dalla Scuola Primaria a quella Secondaria di primo grado e durante l'adolescenza e in questo caso le problematiche registrate sono prevalentemente di tipo sociale.

Esempi di comportamenti problema osservabili:

- manifestazioni aggressive verso persone o cose;
- crudeltà verso gli animali;
- danni a proprietà (distruzioni, furti, incendi);
- marcati accessi d'ira scarsamente motivati;
- assenze da scuola e fughe da casa;
- comportamento insolente;
- rifiuto di qualsiasi regola.

È da tenere in considerazione che per fare una diagnosi di DC devono essere presenti almeno tre criteri osservabili per 12 mesi.

Il disturbo è prevalente nei maschi rispetto alle femmine.

3.3.3 Alunni con DISTURBI DI COMPORTAMENTO che rientrano nella DIRETTIVA BES

Azioni della Scuola

- Attua azioni preventive, educativo-didattiche (sezione 6 p.12) attraverso griglie di osservazione.
- Coinvolge attivamente nel processo di osservazione, valutazione e intervento tutto il personale interessato.
- Identifica azioni comuni di intervento e collabora con famiglie, educatori e enti coinvolti.
- I docenti di Intersezione/Team/Consiglio di classe (se ritenuto necessario e opportuno) valutano di redigere, in accordo con la famiglia, un Piano Didattico Personalizzato BES.

Azioni della Famiglia

- Collabora con la Scuola al progetto educativo e didattico del figlio.

Azioni dei Servizi

- I Servizi si raccordano con la scuola per la condivisione del percorso educativo e terapeutico (se ritenuto necessario).

3.3.4 Azioni per gli alunni con disturbi di comportamento certificati con Legge 104/92

Azioni della Scuola

- Assume le azioni educativo-didattiche previste all'interno del Piano Triennale dell'Offerta Formativa d'Istituto (PTOF).
- Coordina il progetto psico-educativo dell'alunno in sinergia con i Servizi e la famiglia.
- Organizza l'inclusione dell'alunno nella gestione di tempi, spazi, materiali.
- Individua risorse umane competenti.
- Coinvolge in progetti inclusivi specifici tutto il personale scolastico.
- Mette in atto la continuità educativa nel proprio Istituto e tra altri Istituti per promuovere la prima accoglienza o il passaggio tra ordini di scuola.
- Promuove la formazione estesa a tutto il personale scolastico (docente e non docente) sulle caratteristiche dei disturbi di comportamento e sulle tecniche educative e didattiche più idonee.

- Collabora con i Servizi del territorio per favorire occasione di informazione, formazione e condivisione con le famiglie.

Azioni dei Servizi

Il neuropsichiatra o lo psicologo dell'alunno partecipa agli incontri per la condivisione del Piano Educativo Individualizzato (PEI). Il neuropsichiatra o lo psicologo può intervenire per facilitare l'avvio dell'integrazione scolastica collaborando con la Scuola e la Famiglia per individuare le azioni di un intervento educativo coordinato mantenendo poi contatti con la scuola e intervenendo in caso di necessità.

Azioni della famiglia

collabora con la scuola e con i Servizi al progetto educativo e didattico del proprio figlio

3.3.5 Trattamento



3.3.6 Suggerimenti per gli insegnanti

Cambiare atteggiamento mentale:

- non pensare a problemi di comportamento o cattivi comportamenti. Quando si pronunciano queste parole si forma nella mente una determinata percezione del bambino: BAMBINO CATTIVO – BAMBINO PROBLEMATICO;

- il bambino è OK. È solo il suo comportamento che si desidera cambiare. Quindi esso è il bersaglio!
- liberarsi di alcune espressioni verbali: Non..... No! Smetti di.... Basta.....
- tenere a mente le battaglie che uno studente con disturbo del comportamento porta avanti ogni giorno e permettersi di ignorare alcuni dei comportamenti meno severi.
- non reagire, ma agire. Se si reagisce si darà all'alunno esattamente ciò che desidera.
- agire, non discutere. Azioni tempestive funzionano meglio che tentare di ragionare con uno studente. Può facilmente divenire polemico.
- fare affermazioni non domande. Se si chiede a uno studente con disturbo del comportamento di fare qualcosa probabilmente non lo farà.
- porre chiare regole ed appropriate conseguenze.

Interventi moderati:

- Aiutare lo studente a fissarsi un obiettivo ogni giorno e a monitorarne il successo.
- Prendersi del tempo per stemperare le emozioni quando l'atmosfera si scalda
- Trovare un'area di interesse dello studente in cui è esperto e chiedergli aiuto
- Empatizzare con il vissuto dello studente. Es. "vedo che questa cosa è molto importante per te"
- Permettersi di usare a volte un approccio di "No-Confidence": "Penso che non sei ancora pronto per fare questo". Probabilmente lo studente con disturbo del comportamento cercherà di provarvi il contrario.

Interventi più intensivi:

- Infuturazione (proiettarsi nel futuro): lo studente prova ad immaginare nel futuro un momento in cui potrebbe trovarsi in difficoltà.
- Permettere allo studente di porsi la domanda: "Che conseguenze ha avuto la mia rabbia?"
- Creare distrazioni: pensare a momenti felici o divertenti e farli ricordare allo studente.
- Avere abbastanza fiducia nello studente per chiedere il suo aiuto con alcuni compagni.

3.4

ADHD

(Disturbo da Deficit dell'Attenzione e Iperattività)

Con il termine ADHD “Disturbo da Deficit dell'Attenzione e Iperattività (ADHD, acronimo per l'inglese *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder*) si intende un disturbo di natura neuropsicologica che si caratterizza per la presenza di sintomi di disattenzione, iperattività e impulsività, riconducibili a difficoltà nell'autocontrollo e nelle capacità di pianificazione e non attribuibili necessariamente ad un deficit dell'intelligenza.

Il sintomo della **DISATTENZIONE** comprende:

- ☐ deficit di attenzione selettiva (o focale) e sostenuta
- ☐ facile distraibilità, anche con stimoli banali
- ☐ ridotte capacità esecutive nell'esecuzione dei compiti scolastici, nelle attività quotidiane, nel gioco e nello sport
- ☐ difficoltà nel seguire un discorso
- ☐ interruzione di attività iniziate
- ☐ evitamento di attività che richiedono sforzo cognitivo.

Il sintomo dell'**IPERATTIVITÀ** si manifesta come:

- ☐ incapacità di stare fermi
- ☐ attività motoria incongrua e afinalistica
- ☐ gioco rumoroso e disorganizzato
- ☐ eccessive verbalizzazioni
- ☐ ridotte possibilità di inibizione motoria.

Il sintomo dell'**IMPULSIVITÀ** si esprime con:

- ☐ difficoltà di controllo comportamentale
- ☐ incapacità di inibire le risposte automatiche
- ☐ scarsa capacità di riflessione
- ☐ difficoltà a rispettare il proprio turno
- ☐ tendenza a interrompere gli altri
- ☐ incapacità di prevedere le conseguenze di un'azione
- ☐ mancato evitamento di situazioni pericolose.

Nell'ICD-10 l'ADHD è definito come Disturbo dell'attività e dell'attenzione - codice: F90.0 (Disturbo del deficit dell'attenzione con iperattività, Disturbo di iperattività con deficit dell'attenzione, Sindrome di deficit dell'attenzione con iperattività).

Possono associarsi diverse altre anomalie. I soggetti ipercinetici sono spesso imprudenti e impulsivi, inclini agli incidenti e vanno incontro a problemi disciplinari per infrazioni dovute a mancanza di riflessioni piuttosto che a deliberata disobbedienza.

L'ADHD si può riscontrare spesso associato ad un DSA.

3.4.1 Riferimenti Normativi

Negli ultimi anni sono state emanate alcune circolari relative all'integrazione scolastica degli alunni con ADHD:

- Circolare del 20/03/2012 e del 19/04/2012 (Chiarimenti) *"Piano didattico personalizzato per alunni con ADHD"*
- Nota del 17/11/2010 *"Sintomatologia dell'ADHD in età prescolare. Continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria"*
- Circolare del 15/06/2010 *"Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività"*
- Circolare del 4/12/2009 *"Problematiche collegate alla presenza nelle classi di alunni affetti da sindrome ADHD"*

3.4.2 Cosa fa la scuola

A seguito dell'entrata in vigore della legge 170/2010 e dalla C.M. dell'8/03/2013 la Scuola si impegna ad attuare le seguenti indicazioni:

- Individuazione precoce del disturbo da parte del team docente e stilare una relazione sulla situazione dell'alunno;
- Convocazione dei genitori per condividere il problema;
- Acquisizione della diagnosi (redatta da psicologi e neuropsichiatri delle ASL), protocollarla, inserirla nel fascicolo personale dell'alunno;
- Tener conto della presenza di casi di ADHD nella formazione delle classi;
- Costruire con la famiglia rapporti di reciproca collaborazione, nel rispetto delle diverse competenze e dei ruoli, con lo scopo di giungere ad una valutazione dell'efficacia degli interventi;

- Redazione del Piano Didattico Personalizzato (non obbligatorio se non c'è comorbidità con DSA) sottoscritto dall'intero team docente e condiviso con la famiglia e con lo specialista di riferimento;
- Definizione delle strategie metodologico-didattiche per favorire un migliore adattamento scolastico ed uno sviluppo emotivo/comportamentale;
- Verifica con gli specialisti il progredire della situazione;
- Potenziamento delle condizioni educative e didattiche del gruppo, al fine di integrare l'alunno nel contesto della classe;
- Predisposizione dell'ambiente nel quale viene inserito lo studente con ADHD in modo tale da ridurre al minimo le fonti di distrazione;
- Previsione dell'utilizzo di tecniche educative di documentata efficacia (es. aiuti visivi, mappe concettuali, materiali informatizzati, diagrammi di flusso, tracce, tabelle, parole chiave per favorire l'apprendimento e sviluppare la comunicazione e l'attenzione), tempi di lavoro brevi o con piccole pause, gratificazioni immediate;
- Predisposizione di modalità di verifica personalizzate.

Va precisato che non può essere concessa dispensa da nessuna disciplina curricolare.

3.4.3 Interventi Psicoeducativi

L'approccio psico-educativo è costituito da una varietà di interventi accomunati dall'obiettivo di modificare l'ambiente fisico e sociale del bambino al fine di modificarne il comportamento.

Le modificazioni ambientali sono implementate istruendo genitori ed insegnanti su specifiche tecniche di ricompensa per comportamenti desiderati (rinforzo positivo) o di punizione/perdita di privilegi per il mancato raggiungimento degli obiettivi desiderati.

L'applicazione ripetuta di tali premi e punizioni può modificare progressivamente il comportamento. Nel breve termine gli interventi comportamentali possono migliorare le abilità sociali, le capacità di apprendimento e spesso anche i comportamenti disturbanti; generalmente risultano però meno utili nel ridurre i sintomi cardine dell'ADHD quali inattenzione, iperattività o impulsività.

Strutturare l'ambiente e migliorare l'autostima

I bambini con ADHD possono essere aiutati strutturando ed organizzando l'ambiente in cui vivono. Genitori e insegnanti possono anticipare gli eventi al posto loro, scomponendo i compiti futuri in azioni semplici ed offrendo piccoli premi ed incentivi.

Per aiutare un bambino con ADHD genitori ed insegnanti dovrebbero acquisire le seguenti abilità:

1. Potenziare il numero di interazioni positive.

2. Dispensare rinforzi sociali o materiali in risposta a comportamenti positivi.
3. Ignorare i comportamenti lievemente negativi.
4. Aumentare la collaborazione usando comandi più diretti, precisi e semplici.
5. Provvedimenti coerenti e costanti per i comportamenti inappropriati.

La gestione delle attività che coinvolgono tutta la classe iniziano con la definizione e progressivo incremento di attività strutturate che includano modalità sistematiche di ricompensa per le attività /comportamenti desiderati (*rinforzo positivo*), diminuzione dei privilegi o delle ricompense (*costo della risposta*) fino al blocco di ogni rinforzo positivo (***time-out***) per comportamenti non desiderati o problematici; la combinazione di rinforzi positivi e costo della risposta (es; il bambino guadagna ricompense e privilegi per comportamenti desiderati e le perde per comportamenti indesiderati, *token economy*) risulta in genere particolarmente efficace.

3.5

FIL

Funzionamento Intellettivo Limite

Il Funzionamento Intellettivo Limite (descritto anche con le espressioni: funzionamento intellettivo borderline o borderline cognitivo o disturbo evolutivo specifico misto), può essere considerato un caso di confine tra la disabilità e il disturbo specifico (D.M. del 27/12/2012 par. 1).

Questa categoria comprende alunni che mostrano una carente potenzialità cognitiva e una più o meno significativa limitazione del funzionamento adattivo, cioè della capacità di mettere in campo comportamenti che permettano loro di adattarsi al contesto di vita e di rispondere alle esigenze ambientali.

Se questi alunni non rientrano nelle previsioni della L. 104/92 o della 170/2010, la scuola dovrà mettere in campo interventi educativi e didattici individualizzati e personalizzati, garantendo un percorso consono alle loro caratteristiche.

Capitolo 4

ALUNNI CON SVANTAGGIO SOCIO-ECONOMICO, LINGUISTICO E CULTURALE

4. ALUNNI CON SVANTAGGIO SOCIO-ECONOMICO, LINGUISTICO E CULTURALE

L'area dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale include studenti con difficoltà di natura sociale ed economica (povertà, deprivazione culturale, difficoltà lavorative), di natura linguistica e culturale (alunni immigrati, stranieri).

Le situazioni di svantaggio socio-economico e culturale vengono considerate nella misura in cui costituiscono un ostacolo per lo sviluppo cognitivo, affettivo, relazionale, sociale dell'alunno e generano scarso funzionamento adattivo, con conseguente peggioramento della sua immagine sociale.

4.1 NORMATIVA DI RIFERIMENTO

- DPR n.722/1982 – “Formazione scolastica dei figli di lavoratori migranti” attuazione della direttiva CEE n. 77/486
- D. Lvo n.286 /1986 – G.U. n. 91/1988 (T.U. delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero – Art- 38 (istruzione degli stranieri Educazione interculturale)
- CM n. 301/1989 – “Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo”
- CM n. 205/1990 – “La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale”
- Cm 73/1994 – “Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola”
- Legge 40/1998, art. 36
- DPR n. 394/1999
- Legge 189/2002
- Legge 53/2003
- Decreto Legislativo 59/2004 (indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati)
- DPR 8 MARZO 1999 N.275
- Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (marzo 2006)
- C.M. n. 28 del 15/3/2007
- Legge 170/2010
- Linee guida allegate al DM 5669/2011
- Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 - "Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica", le successive

Indicazioni operative (CM n. 8 del 6 marzo 2013) e i Chiarimenti (Nota prot. n. 2563 del 22 novembre 2013);

- “Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri”, Nota MIUR febbraio 2014;
- Legge n. 107/2015
- D. Lgs n 66 del 13 aprile 2017 applicativo della Legge n. 107/2015;
- D. Lgs n 96 del 7 agosto 2019 – “Modifiche al decreto 66 del 2017”;
- Ordinanza n. 172 del 4 dicembre 2020 – “Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della Scuola Primaria” (art.4)

4.2 LE FASI DELL’INCLUSIONE: CHI FA COSA?

FASE 1: RILEVAZIONE DELLA SITUAZIONE DI SVANTAGGIO		
È compito della scuola rilevare la situazione di svantaggio socio-linguistico-culturale relativo all’apprendimento e attivare progettualità personalizzate, che possono essere formalizzate in un PDP. L’equipe dei docenti può redigere una relazione pedagogico-didattica anche in autonomia e/o assumere quella di uno specialista.		
DOCUMENTO	SOGGETTI COINVOLTI	QUANDO
Relazione pedagogico-didattica Contiene un’analisi della situazione di svantaggio basata su osservazioni e una valutazione pedagogico- didattica dei bisogni rilevati. Può essere supportata da documentazione proveniente dai servizi sociali o da specialisti.	Equipe pedagogico - didattica/Consiglio di Classe.	Al momento della rilevazione del bisogno.
FASE 2: CONTATTO CON LA FAMIGLIA		
AZIONI	SOGGETTI COINVOLTI	QUANDO
La scuola prende contatto con la famiglia, allo scopo di informarla delle difficoltà rilevate, raccogliere ulteriori informazioni e/o suggerire l’avvio di un iter diagnostico. Può prendere contatto, in sintonia con	Il CdC, nella persona del Coordinatore.	Dopo la rilevazione del bisogno.

F.S./Referenti BES, anche con i servizi sociali e sanitari. Si propone alla famiglia la stesura di un PDP, nel quale confluiranno tutti i dati utili, compresi quelli di carattere sanitario. La Famiglia in forma scritta autorizza/non autorizza la stesura del PDP.		
FASE 3: REDAZIONE PDP		
DOCUMENTO	SOGGETTI COINVOLTI	QUANDO
Piano Didattico Personalizzato (PDP) Percorso educativo basato sulle caratteristiche evolutive dello studente e finalizzato ad adeguare, in termini temporanei, il curriculum alle esigenze formative dello studente stesso, per consentirne lo sviluppo delle potenzialità e la sua piena partecipazione. Indica gli interventi volti a favorire il superamento delle situazioni di svantaggio nonché la prevenzione dell'abbandono scolastico. Specifica le misure dispensative e gli strumenti compensativi adottati da tutti gli insegnanti. Questo documento raccoglie: - la descrizione della situazione dell'alunno avvalendosi delle informazioni recepite; - l'individuazione delle misure dispensative e degli strumenti compensativi adottati;	Il Consiglio di classe cura la stesura del PDP concordato tra docenti, famiglia ed eventuali altri operatori. L'adozione delle misure è collegiale e l'approvazione avviene ufficialmente durante il Gruppo di lavoro.	Il mese di riferimento è novembre o ogni qualvolta l'equipe didattica/CdC rileva una situazione di svantaggio tale da compromettere in modo significativo la frequenza e il positivo svolgimento del percorso di istruzione e formazione. La condizione di svantaggio può essere determinata da: a) particolari condizioni sociali o ambientali. b) difficoltà di apprendimento.

- la metodologia e le attività didattiche adeguate alle capacità dell'alunno; - le modalità di verifica dell'apprendimento (colloqui orali, verifiche scritte, altro...); - i criteri di valutazione adottati.		
FASE 4: VERIFICHE PERIODICHE DEL PDP		
AZIONI	SOGGETTI COINVOLTI	QUANDO
Riscontro delle attività programmate nel PDP con eventuali modifiche.	Coordinatore e docenti curricolari.	Durante l'anno scolastico

4.3 IL PDP

Per questi alunni il **PDP** non è obbligatorio, ma può essere redatto previo consenso della famiglia. Esso ha un carattere temporaneo configurandosi come progetto d'intervento limitato al periodo necessario per il raggiungimento degli obiettivi in esso previsti.

La progettazione personalizzata può essere anche differenziata dal percorso della classe anche se è consigliabile prevedere obiettivi minimi con relative competenze che consentano quanto più possibile la coerenza con il percorso della classe ed un successivo rientro nel percorso regolare. Il PDP dello studente può contenere, oltre alle strategie e alle attività educative e didattiche con le misure dispensative e gli strumenti compensativi, anche le iniziative formative integrate fra istituzioni scolastiche e realtà socio/assistenziali o educative territoriali.

Capitolo 5

ALUNNI STRANIERI

5. ALUNNI STRANIERI

Gli alunni di nazionalità non italiana possono presentare difficoltà legate alla ridotta conoscenza della lingua e del vocabolario, soprattutto quando si tratta di studenti di prima generazione.

Ciò comporta che si attivino interventi tempestivi di supporto individuale e per piccoli gruppi finalizzati all'apprendimento dell'Italiano come L2 e allo studio disciplinare.

5.1 RIFERIMENTI NORMATIVI

Numerosi provvedimenti legislativi sono stati emanati nel tempo al fine di garantire pari opportunità per gli alunni stranieri. Di seguito le più rilevanti:

- D.P.R. n. 7227/1982 "Formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti" (attuazione della Direttiva CEE n. 77/486)
- D.L.vo n. 286/1986 – G.U. n. 191 del 1998 (T.U. delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero – Art. 38 Istruzione degli stranieri. Educazione Interculturale).
- C.M. n. 301/1989 "Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo"
- C.M. n. 205/1990 "La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale"
- C.M. n. 73/1994 "Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola"
- Legge 40/1998 art. 36
- D.P.R. n. 394/1999
- Legge 189/2002
- Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (marzo 2006)

Il nostro Istituto ha approvato il seguente:

5.2 PROTOCOLLO DI ACCOGLIENZA ALUNNI STRANIERI

Il protocollo di accoglienza si propone di definire pratiche comuni all'interno dell'Istituto in tema di accoglienza di alunni stranieri e di facilitare l'accoglienza, l'inserimento e un proficuo percorso formativo degli studenti stranieri.

Fasi del protocollo

1. Iscrizione
2. Prima accoglienza
3. Determinazione della classe
4. L'accoglienza nella classe: compiti del Consiglio di classe

1. Iscrizione

Le pratiche d'iscrizione sono seguite almeno da un assistente amministrativo che si occupa dell'iscrizione degli alunni stranieri in modo continuativo.

Cosa consegnare:

- modulo d'iscrizione
- modulo "per studenti stranieri"
- documento sul funzionamento della scuola in Italia, se possibile nella lingua madre dell'alunno

Cosa chiedere:

- modulo d'iscrizione compilato
- documento tradotto e convalidato dal Consolato italiano presso il Paese di provenienza, attestante la classe o scuola frequentata nel paese d'origine.
- modulo "per studenti stranieri".

2. Accoglienza

Colloquio con i genitori

Obiettivo:

- dare informazioni sul funzionamento della scuola
- raccogliere informazioni sulla situazione familiare, sulla storia dell'alunno e sul progetto migratorio della famiglia
- se possibile avere un confronto sul funzionamento della scuola nel paese di origine

Cosa consegnare

- orari funzionamento della scuola e calendario scolastico
- PTOF, se possibile nella lingua madre dell'alunno
- modulistica utile per le comunicazioni con la scuola

Cosa chiedere:

informazioni sulla biografia e sul percorso scolastico dell'alunno (la commissione utilizza una scheda di rilevamento dati)

Colloquio con l'alunno

Obiettivo

- Rilevare il livello di scolarizzazione
- Rilevare il livello di conoscenza della lingua italiana, in base al quadro comune europeo (mediante test graduati per livello)
- Rilevare le abilità logico-matematiche (da parte dell'insegnante della disciplina)
- Rilevare le competenze linguistiche in inglese (da parte dell'insegnante della disciplina)

I colloqui si svolgeranno possibilmente *entro 2-3 giorni dall'entrata a scuola*. Si può prevedere, in caso di iscrizione in corso d'anno, che l'alunno non frequenti la scuola finché non saranno espletate le prime fasi del protocollo di accoglienza (iscrizione, colloquio, determinazione della classe).

3. Determinazione della classe

L'individuazione della classe è responsabilità del Dirigente Scolastico. Deve avvenire sulla base dell'età anagrafica e della scolarità pregressa nel Paese di provenienza.

Una volta scelto il tipo la classe, il Dirigente contatterà i Coordinatori per conoscere la situazione didattica e relazionale delle classi dove si intende effettuare l'inserimento; procederà poi all'individuazione della sezione in cui inserire l'alunno straniero.

Una volta determinata la classe, comunicherà immediatamente il nuovo inserimento all'insegnante coordinatore e al Consiglio della classe coinvolta, che predisporranno il percorso di accoglienza.

4. **L'inserimento in classe: i compiti del consiglio di classe**

Informare gli alunni dell'arrivo di un compagno straniero fornendo informazioni sulla nazionalità, sulla conoscenza della lingua.

Individuare per quanto è possibile, uno o due alunni che affianchino il ragazzo straniero con semplici attività di conoscenza e scoperta della scuola e che lo aiutino nei compiti.

Progetto didattico

In relazione alle competenze linguistiche dell'alunno, gli insegnanti attiveranno percorsi individualizzati/personalizzati definendo:

- gli obiettivi minimi da raggiungere nelle singole discipline
- corsi di Italiano L2
- testi di studio semplificati.

Il Piano Individualizzato/Personalizzato

Il progetto didattico può prevedere l'elaborazione di un **Piano Educativo Individualizzato**, quando vengono definiti obiettivi, metodi e contenuti diversi per le discipline e si prevedono, pertanto anche verifiche differenziate dal resto della classe.

I docenti possono altresì prevedere un percorso individualizzato che contempli la temporanea riduzione dal curriculum di alcune discipline che presuppongono una più specifica competenza linguistica.

Al loro posto verranno predisposte attività di alfabetizzazione o consolidamento linguistico.

Quando sarà possibile affrontare i contenuti delle discipline curricolari, essi dovranno essere opportunamente selezionati, individuando i nuclei tematici irrinunciabili, e semplificati in modo da permettere almeno il raggiungimento degli obiettivi minimi previsti dalla programmazione.

In tal caso viene elaborato un **Piano Educativo Personalizzato**, in quanto vengono mantenuti gli obiettivi minimi delle discipline, comuni al resto della classe e si prevede una diversificazione e una semplificazione delle verifiche.

Per il passaggio alla classe successiva è comunque necessario l'accertamento delle competenze relativamente richieste.

Capitolo 6

ALUNNI PLUSDOTATI O AD ALTO POTENZIALE (Gifted)

6. ALUNNI PLUSDOTATI O AD ALTO POTENZIALE (Gifted)

6.1 INTELLIGENZA E FRAGILITÀ

Secondo le stime, circa l'8% degli studenti italiani sono **plusdotati o con un alto potenziale cognitivo**. Ragazzi con un ***quoziente intellettuale superiore alla media***, a volte oltre i 130 punti, che dimostrano capacità di apprendimento e curiosità intellettuale molto sviluppate. Dei “piccoli geni”, secondo una definizione troppo semplicistica e fuorviante, che non vanno confusi con quelli che sono “semplicemente” degli alunni molto brillanti.

Gli studenti plusdotati, infatti, sono bambine e bambini dalle caratteristiche molto particolari che, per quanto assurdo possa sembrare, rischiano di manifestare un forte disagio, quando inseriti nel percorso scolastico. Essere molto intelligenti, nel loro caso, non coincide necessariamente con l'essere ben inseriti a scuola.

6.2 RICONOSCERE E AIUTARE UN ALUNNO PLUSDOTATO

Come si riconosce uno studente plusdotato? Per un accertamento ufficiale, il ragazzo dotato di un'intelligenza sopra la media deve essere sottoposto a test specifici. Qualche indizio, però, può essere captato anche dall'insegnante, durante il lavoro in classe. Il ragazzo plusdotato è *estremamente curioso*, tempesta maestri e professori con domande anche molto specifiche, esprime idee molto particolari, a volte bizzarre. Inoltre, è un *attento osservatore*, ha *ottima memoria* ed *estremamente autocritico*. In sintesi, sotto tutti i punti di vista, esprime una sensibilità fuori dal comune. Questa è la sua forza ma può anche rivelarsi la sua debolezza. Se non adeguatamente seguito e stimolato, infatti, lo studente plusdotato può ritrovarsi solo e scegliere di nascondere la sua intelligenza per sembrare uguale agli altri. Oppure, la sua curiosità può sfociare in comportamenti iperattivi, dannosi per lui o per gli altri. Ci sono molti modi, quindi, con cui un evidente pregio può trasformarsi in un insostenibile peso.

6.3 LO STUDENTE PLUSDOTATO HA BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

Da quanto detto emerge con chiarezza una cosa: l'alunno plusdotato ha bisogno di attenzioni particolari, per non disperdere il suo talento in comportamenti improduttivi o addirittura dannosi. Il suo essere un piccolo genio lo rende “particolare”, tanto quanto un ragazzo che ha invece difficoltà caratteriali o di apprendimento. Per questo motivo, già da anni, le famiglie dei ragazzi plusdotati lottano affinché i loro figli vengano riconosciuti come **portatori di bisogni educativi speciali**.

Con la Nota 562 del 3 aprile 2019 del MIUR, infatti, è stata definitivamente qualificata come corretta la prassi seguita dalle scuole, che hanno inserito gli alunni plus dotati nell'elenco dei BES.

Gli studenti che manifestano queste doti spiccate, quindi, hanno diritto a **Piani di studio Personalizzati**, che gli consentano di esprimersi al meglio.

Grazie a questa qualifica, le scuole potranno personalizzare gli insegnamenti e valorizzare gli stili individuali di apprendimento, secondo il principio di responsabilità educativa.

NOTA MIUR 03.04.2019, PROT. N. 562

Alunni e studenti ad alto potenziale intellettivo

In base alle segnalazioni ricevute dalle scuole e alle comunicazioni scientifiche dei settori accademici di riferimento, emerge come fra la popolazione scolastica siano presenti bambini ad alto potenziale intellettivo, definiti Gifted children in ambito internazionale. A seguito dell'emanazione della Direttiva 27.12.2012, molte istituzioni scolastiche hanno considerato tali alunni e studenti nell'ambito dei Bisogni Educativi Speciali. Tale prassi, assolutamente corretta, attua la prospettiva della personalizzazione degli insegnamenti, la valorizzazione degli stili di apprendimento individuali e il principio di responsabilità educativa.

Anche in questo caso la strategia da assumere è rimessa alla decisione dei Consigli di Classe o Team Docenti della primaria che, in presenza di eventuali situazioni di criticità con conseguenti manifestazioni di disagio, possono adottare metodologie didattiche specifiche in un'ottica inclusiva, sia a livello individuale sia di classe, valutando l'eventuale convenienza di un percorso di personalizzazione formalizzato in un PDP.

6.4 INDICATORI PER IL RICONOSCIMENTO DELL'ALTO POTENZIALE A SCUOLA

Intercettare all'interno delle classi gli alunni con probabile iperdotazione cognitiva potrebbe sembrare un compito relativamente facile. In realtà non si tratta di individuare quegli alunni che manifestano un buon adattamento scolastico ed un profitto ad alti livelli in tutte le discipline, magari protratto per l'intero percorso di studi. Queste, infatti, non sono condizioni sufficienti per sospettare un'alta potenzialità cognitiva e talvolta non sono nemmeno caratteristiche presenti negli alunni con questo profilo. Se da un lato l'alunno che riesce sempre, con successo e in ogni ambito di studio non è detto abbia una plusdotazione, dall'altro quello pigro, svogliato, con "la testa fra le nuvole", maldestro o dirompente non è detto che non la possa avere. In classe l'alunno gifted potrebbe cercare di evitare di farsi notare come troppo performante (quindi con prestazioni sempre ad ottimi livelli) e, consapevole della propria differenza, potrebbe volerla nascondere facendo errori volontari

ad es. le ragazze gifted, in genere, sembrano avere uno sviluppo intellettuale più veloce e risultati scolastici migliori rispetto ai maschi, ma possono manifestare una tale forma di iperadattamento scolastico da non essere riconosciute precocemente. Alcuni studenti manifestano “sottorendimento” ossia prestazioni molto al di sotto delle loro possibilità incorrendo, di conseguenza, in problemi come basso concetto di sé, problemi emotivi, comportamenti disfunzionali.

6.5 CARATTERISTICHE DEI GIFTED CHILDREN

Caratteristiche nell'apprendimento:

- Mostrano un pensiero logico e analitico
- Sono capaci di individuare prontamente modelli e relazioni
- Colgono facilmente i principi e i nessi fondamentali
- Si impegnano per individuare soluzioni valide, alternative e creative ai problemi
- Cercano di ridefinire i problemi, di rappresentare le idee e di formulare ipotesi
- Amano le sfide intellettuali
- Saltano alcune fasi di apprendimento
- Possono imparare a leggere prima degli altri e la loro comprensione è migliore
- Colgono il significato del testo molto rapidamente
- Organizzano rapidamente le informazioni
- Sono in grado di conservare ed elaborare grandi quantità di informazioni
- Possono richiamare una vasta gamma di conoscenze
- Cercano di decidere da sé stessi basandosi sulla razionalità
- Formulano e sostengono le idee con le evidenze
- Cercano di scoprire in modo indipendente il come e il perché delle cose

Caratteristiche del pensiero creativo:

- Producono un gran numero di idee
- Producono idee originali
- Mostrano giocosità intellettuale, immaginazione e fantasia
- Creano testi originali o inventano le cose
- Mostrano un acuto ed insolito senso dell'umorismo
- Hanno intuizioni insolite
- Amano fare speculazione e pensare al futuro
- Dimostrano consapevolezza delle qualità estetiche

- Non hanno paura di essere diversi
- Sono pronti a sperimentare nuove idee e rischiare di sbagliare
- Cercano modalità insolite, piuttosto che i rapporti convenzionali

Caratteristiche motivazionali:

- Si sforzano di raggiungere elevati standard di realizzazione personale
- Sono autodiretti e preferiscono lavorare in modo indipendente
- Sono fortemente auto-motivati e si fissano obiettivi personali da raggiungere
- Sono persistenti nel completare compiti
- Si impegnano e vengono assorbiti dai compiti e dalle attività
- Tendono ad essere auto-critici e valutativi
- Sono affidabili

Caratteristiche nella leadership sociale:

- Prendono l'iniziativa nelle situazioni sociali
- Sono sicuri di sé e popolari con i coetanei
- Comunicano bene con gli altri
- Sono socialmente maturi
- Dimostrano alto livello di empatia
- Cercano attivamente la leadership nelle situazioni sociali
- Manifestano capacità di motivare un gruppo per raggiungere gli obiettivi
- Sanno convincere un gruppo ad adottare idee o metodi
- Sono adattabili e flessibili in situazioni nuove
- Cercano attivamente la leadership nelle attività sportive
- Sono disposti ad assumersi le responsabilità
- Sanno sintetizzare idee elaborate dai membri del gruppo per formulare un piano d'azione.

Caratteristiche di autodeterminazione:

- Sono scettici verso le dichiarazioni autoritarie
- Mettono in discussione le decisioni arbitrarie
- Insistono con insegnanti ed adulti per ottenere chiarimenti
- Mostrano un interesse precoce per i problemi da adulti
- Sono riluttanti ad esercitarsi in abilità già padroneggiate
- Sono facilmente annoiati in compiti di routine
- Esprimono molto francamente le idee, le preferenze e le opinioni

- Si relazionano meglio con bambini più grandi e con gli adulti, e spesso preferiscono la loro compagnia
- Tendono a porre domande in maniera incalzante

Caratteristiche psicologiche:

- Mostrano notevole sensibilità su come gli altri li percepiscono
- Evidenziano un alto livello di resilienza
- Manifestano un'alta consapevolezza delle loro azioni
- Possono modificare il proprio comportamento per adattarsi ad una situazione
- Possono manifestare atteggiamenti depressivi perché "nessuno li capisce"
- Possono manifestare una certa tendenza all'isolamento
- Possono mostrare bassa autostima e sensi di colpa

6.6 PROFILI DI GIFTEDNESS

Secondo il modello teorico elaborato da Betts e Neihart (1998) vengono individuati *sei diversi profili di individui gifted*, con lo scopo di avere ulteriori dati, utili all'identificazione dei bambini iperdotati per genitori e insegnanti. Tali profili descrivono *possibili differenziazioni all'interno dell'iperdotazione cognitiva*. Infatti, non tutti i bambini iperdotati mostrano le proprie abilità nello stesso modo; i due autori descrivono l'interazione tra gli individui e le influenze della famiglia, dell'educazione, delle relazioni significative e dello sviluppo personale.

L'iperdotazione tuttavia, non può essere individuata in categorie separate ma ogni aspetto della personalità e dello sviluppo contribuisce a definire diverse casistiche che vanno a descrivere le sfumature presenti negli individui appartenenti a tale gruppo.

È importante che insegnanti e genitori riescano a comprendere i bisogni cognitivi, emozionali e sociali dei bambini iperdotati attraverso l'identificazione di questi ultimi nei profili proposti dagli autori:

1. Lo studente "Di successo" ("The Successful")

I ragazzi che rientrano in questa categoria tendono ad ascoltare attentamente insegnanti e genitori e mostrano un comportamento adeguato nelle varie situazioni; apprendono facilmente e sono capaci di ottenere punteggi elevati nei test di intelligenza e, più in generale, delle prove che misurano la performance.

Ottengono, in generale, buoni risultati senza lavorare intensamente. Raramente mostrano problemi di comportamento.

Questi bambini sono apprezzati dai compagni e inclusi nei gruppi dei pari ma spesso si annoiano a scuola.

2. Lo studente “Creativo” (“The Challenging”)

Si tratta di bambini che possiedono alti livelli di creatività, talvolta potrebbero manifestare comportamenti sfidanti e sarcastici con atteggiamenti conflittuali nei confronti delle figure educative. Essi tendono ad essere anticonformisti rispetto al sistema. Questi bambini manifestano insicurezza e si sentono frustrati poiché l’istituzione scolastica non riconosce le loro abilità e talenti. Possono essere più o meno integrati con il gruppo dei compagni, anche se a volte sfidano i loro pari e per questo non vengono inclusi nelle attività o nei gruppi sociali. I bambini che appartengono a questo profilo sono a rischio di eventuali abbandoni scolastici.

3. Lo studente “Sotterraneo” (“The Underground”)

Sono studenti che cercano di nascondere il loro talento con lo scopo di sentirsi accettati all’interno del gruppo dei pari. Spesso si sentono insicuri e ansiosi e i loro bisogni sono in conflitto con le aspettative di insegnanti e genitori. Più in generale, tendono a manifestare scarsa tolleranza alla frustrazione e un certo disagio a scuola.

4. Lo studente “A rischio” (“The Dropouts”)

I bambini appartenenti a questo gruppo sono arrabbiati con gli adulti e con se stessi perché il sistema non ha saputo riconoscere i loro bisogni pertanto si sentono rifiutati.

Possono esprimere questa rabbia manifestando comportamenti depressivi o devianti. Manifestano disaffezione nei confronti della scuola che per loro sembra irrilevante e addirittura ostile. I ragazzi che appartengono a questo profilo sono a rischio di drop-out, bullismo, comportamenti devianti, uso di sostanze e abbandoni scolastici.

5. Lo studente “Doppiamente eccezionale” (“The Double-Labeled”)

Questi bambini hanno contemporaneamente un disturbo in altre aree (es. DSA, ADHD, DOP, ecc...). Essi non manifestano comportamenti che la scuola solitamente attribuisce ai bambini iperdotati perché possono avere difficoltà nella scrittura o disturbi comportamentali che rendono difficile per loro portare a termine un compito; spesso si sentono confusi perché non riescono ad avere delle performance adeguate nelle attività scolastiche.

Questi bambini possono manifestare bassi livelli di autostima, basso rendimento scolastico e, più in generale, sintomi di stress (sono scoraggiati, frustrati, rifiutati e isolati) e possono definire il compito assegnato come noioso nel caso abbiano difficoltà di esecuzione. Secondo il NJCLD National Joint Committee on Learning Disabilities (2011), anche se i ragazzi due volte eccezionali possono avere

prestazioni adeguate in classe, la loro performance può essere molto al di sotto di quello che sono in grado di fare, poiché compensano le loro difficoltà.

Vi è un notevole consenso in letteratura sul fatto che esistano studenti due volte eccezionali. Kalbfleisch (2013) descrive questi profili come caratterizzati dalla presenza di capacità cognitive elevate o forti e distintive (abilità/talenti) in associazione a disturbi che limitano l'espressione delle elevate capacità presenti nello studente.

Esistono pochi dati circa l'incidenza di questi ultimi; inoltre l'identificazione è complessa sia perché non vi è una batteria di test o criteri condivisi sia perché i punti di forza di questi studenti possono a volte mascherare debolezze (definito effetto mascheramento).

Spesso infatti questi profili vengono riconosciuti tardi nella loro carriera accademica (Baum, 1990), di conseguenza hanno meno probabilità di essere identificati (McCoach, Kehle, Bray, e Siegle, 2001; Ruban & Reis, 2005) in quanto:

- le loro capacità cognitive superiori in alcune aree possono mascherare le loro debolezze accademiche;
- le loro debolezze accademiche possono anche mascherare la loro gifted.

Un bambino poco interessato alle attività scolastiche facilmente metterà in atto una serie di comportamenti, volti a diminuire la noia, che possono essere fonte di disturbo per lo svolgimento delle attività scolastiche. Inoltre, questi bambini vengono spesso descritti come più vivaci/energici della media (Clarck, 2001); non è infrequente che il bambino iperdotato venga erroneamente diagnosticato come bambino con Deficit di Attenzione con/senza Iperattività, poiché condivide con questa popolazione molte caratteristiche (Lovecky, 2004).

Secondo Luna e Reis (2004) gli studenti gifted che presentano anche disturbi di apprendimento spesso non ricevono diagnosi a meno che non mostrino una problematica di comportamento e possono manifestare impotenza appresa, frustrazione, scarsa motivazione, perfezionismo, bassa autostima, problemi sociali e comportamentali (Lyon 1989).

Secondo Baum (1990), gli studenti gifted che hanno un disturbo di apprendimento possono rientrare in una delle tre categorie:

- a)** studenti identificati come gifted che presentano lievi difficoltà di apprendimento (buon rendimento alla primaria, più tardi iniziano a sperimentare insuccessi);
- b)** gli studenti identificati come aventi un disturbo di apprendimento, ma che sono anche gifted (hanno gravi difficoltà di apprendimento, ma possono avere attitudini superiori in una o più aree accademiche o intellettuali);

c) gli studenti non identificati come gifted le cui abilità forti possono non essere evidenti a causa del rendimento inferiore alla media (hanno disturbi che nascondono le loro abilità ed abilità che mimetizzano il loro disturbo. La discrepanza tra il loro QI e rendimento scolastico non viene notata). Attualmente, non vi è alcun modo per determinare quanti studenti ci sono che rientrano nella terza categoria.

6. Lo Studente “Autonomo” (*“The Autonomous Learner”*)

Solo pochi tra i gifted children mostrano questo profilo, che si manifesta soprattutto ad un'età precoce. Come gli studenti del profilo 1, essi hanno imparato a lavorare in maniera efficace a scuola e sono in grado di utilizzare il sistema con lo scopo di creare nuove opportunità per loro stessi. Questi bambini possiedono un buon concetto di sé poiché i loro bisogni sono stati riconosciuti; ottengono successi e ricevono attenzioni positive e supporto per i loro risultati. Sono ben accettati dal gruppo dei pari e qualche volta utilizzano capacità di leadership all'interno della scuola o della comunità. Sono indipendenti e autonomi, si sentono sicuri nel progettare i propri obiettivi personali. Accettano se stessi e sono in grado di prendersi dei rischi, realizzano di poter creare cambiamenti nelle loro vite senza aspettare l'aiuto di altri. Essi sono in grado di esprimere i sentimenti, obiettivi e bisogni in modo appropriato.

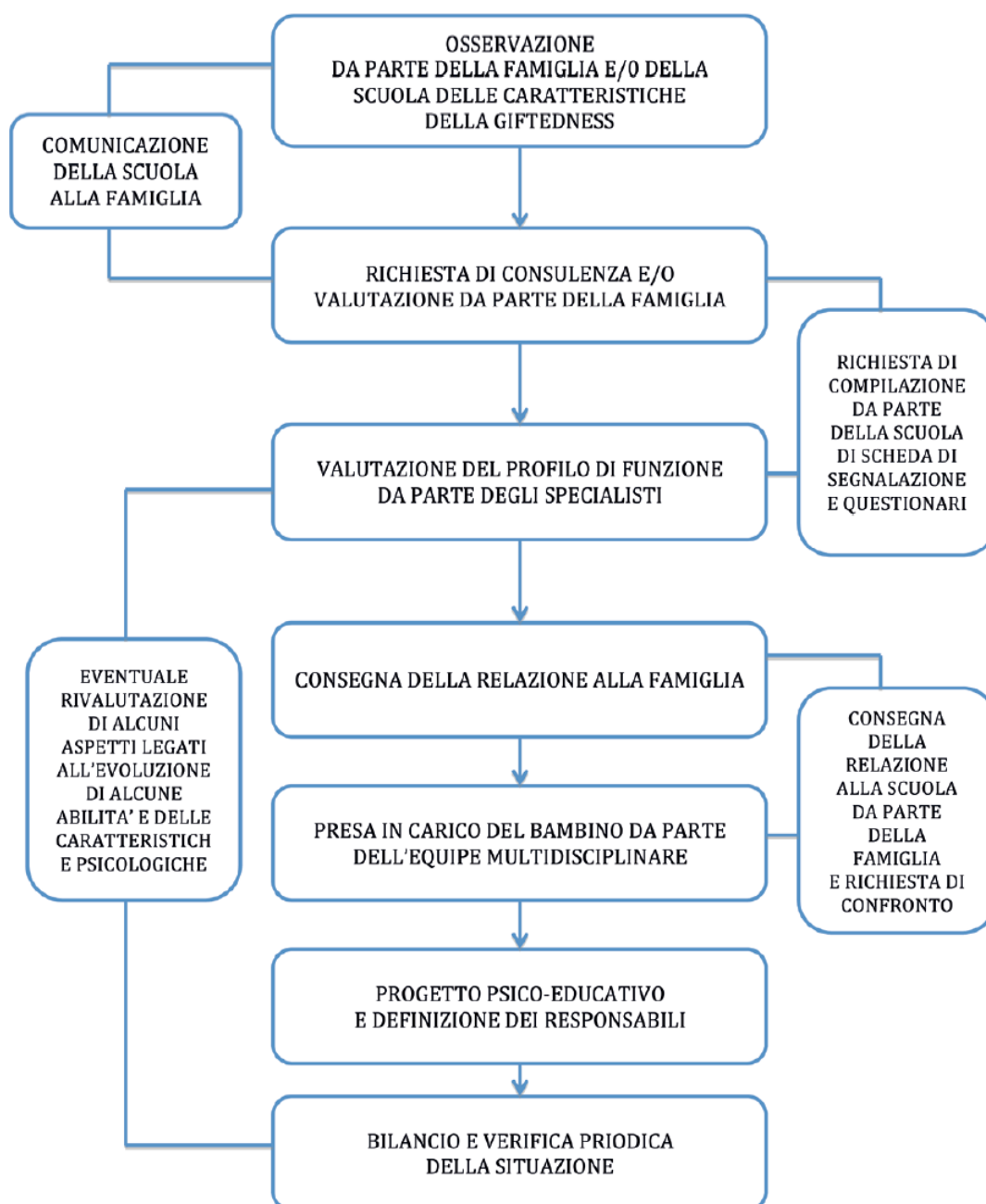
Rimangono comunque aperte alcune questioni sulla possibilità che questi sei profili abbiano validità di categorizzazione solo nei paesi occidentalizzati, in quanto vi sono alcuni elementi, come la famiglia, il contesto educativo, quello scolastico e quello sociale che vanno ad incidere e a modellare la manifestazione di queste caratteristiche. Vi è inoltre la convinzione che questi modelli siano dinamici e possano variare durante lo sviluppo del bambino (Neihart, 2009).

6.7 LA SCHEDA DI SEGNALAZIONE PER ALUNNI GIFTED

La segnalazione delle caratteristiche dell'alunno si pone come vero e proprio atto comunicativo finalizzato ad un'azione di aiuto nei confronti del minore, che genera una prima relazione tra i soggetti coinvolti. Per facilitare il processo di trasmissione di informazioni tra servizi (ad es. tra scuola e servizio che effettua la valutazione del bambino) si suggerisce alla scuola di utilizzare la “scheda di segnalazione”, previo consenso della famiglia, volta a descrivere la presenza di alcune caratteristiche riconducibili ad un profilo di gifted.

La Scuola, in seguito a valutazione diagnostica, messa al corrente del piano di valutazione e dell'intervento previsto, deve prontamente indicare azioni individualizzate e condivise da porre in essere nel contesto della classe di appartenenza dell'alunno gifted.

La presa in carico prevede secondo le Linee Guida sui Gifted Children, le seguenti azioni:



6.8 STRATEGIE PER FAVORIRE L'APPRENDIMENTO

Le strategie di apprendimento si basano sulle caratteristiche e sulle esigenze degli studenti gifted. Gli insegnanti dovrebbero organizzare un ambiente di apprendimento inclusivo e stimolante in modo da fornire all'alunno gifted la possibilità di sviluppare le proprie potenzialità, mediante la strutturazione di un percorso di insegnamento e apprendimento differenziato.

Gli studenti ad alto potenziale dovrebbero avere l'opportunità di aumentare le proprie competenze per acquisire fiducia in se stessi e mantenere attive le loro menti. La varietà di approcci utilizzati, sia in fase di progettazione che durante il percorso didattico, soddisfa i bisogni educativi dell'alunno, adattando l'insegnamento alle reali possibilità di apprendimento di ogni studente iperdotato.

1) CONTRATTO D'APPRENDIMENTO

Il contratto di apprendimento è un accordo scritto tra il docente e l'alunno ad alto potenziale, nel quale le parti coinvolte concordano e accettano alcune regole stabilite.

Esso viene predisposto prima di ogni nuovo argomento. Tale pratica permette di controllare il comportamento dell'alunno e di responsabilizzarlo, rendendolo parte attiva del suo processo di apprendimento; permette, inoltre, ai docenti di predisporre gruppi di lavoro organizzati in base al tipo di attività da svolgere e di monitorarne lo svolgimento.

2) L'ARRICCHIMENTO

Di Tipo I: prevede l'esposizione degli studenti ad un'ampia gamma di diverse discipline, esperti del settore, hobby e tematiche normalmente non inserite nel percorso di studio, volte a stimolare la nascita di nuovi interessi.

Di Tipo II: prevede la possibilità di lavorare in gruppo, sperimentando le conoscenze e i talenti appresi; gli studenti sono chiamati a comparare, analizzare, registrare e classificare.

Di Tipo III: può essere rivolto a studenti o a piccoli gruppi di studenti, che abbiano manifestato un forte interesse per una specifica materia o tematica a cui si sono accostati attraverso le due fasi di arricchimento precedenti e che intendano applicare le conoscenze e le competenze acquisite per la realizzazione di un autentico prodotto o nella risoluzione di un problema reale.

3) L'ACCELERAZIONE

Un ambiente scolastico volto a stimolare e a sostenere il potenziale degli studenti gifted dovrebbe fornire loro delle sfide adeguate al loro ritmo di apprendimento, alle loro competenze e al loro potenziale ad eccellere. Ciò può essere attuato attraverso diverse forme di accelerazione, che permettano allo studente gifted di poter lavorare su un curriculum più avanzato e al contempo di potersi relazionare con studenti in possesso di simili abilità accademiche.

4) LA COMPATTAZIONE

Compattare significa condensare ciò che si vuole che gli alunni apprendano in periodi più brevi. Differenziare l'apprendimento è parte integrante del processo di compattazione; una classe differenziata è un luogo dove gli studenti hanno pari opportunità di apprendimento, che si differenziano però tuttavia nei modi e nei tempi.

Nel compattare e differenziare l'apprendimento si può intervenire nelle seguenti 5 aree:

1. contenuti (fornire contenuti differenziati);
2. processi (fornire diverse modalità di apprendimento: problem solving, insight, indagine...);
3. prodotti (indirizzare gli alunni a produrre elaborati originali, tenendo conto del talento naturale e delle loro curiosità);
4. ambiente (organizzare l'ambiente di apprendimento in modo da fornire occasioni di ricerca approfondita);
5. valutazione (verificare l'efficacia dell'operato, le modalità, i materiali, le scelte organizzative e l'originalità).

5) LE ESTENSIONI

L'insegnante, dopo aver deciso l'argomento da proporre al gruppo classe, prepara per l'alunno gifted una mappa con diverse estensioni che il discente può scegliere per promuovere l'autonomia dell'alunno e valorizzare le sue aree di interesse. Queste attività possono comprendere approfondimenti dell'argomento proposto in maniera più complessa rispetto alle attività della classe o sviluppi in altri ambiti disciplinari tali da promuovere un pensiero critico.

6) DAL PIÙ COMPLESSO

Un'altra strategia chiave per differenziare l'insegnamento, utilizzabile in qualsiasi disciplina, consiste nell'affrontare l'argomento partendo dal più complesso. L'alunno ad alto potenziale in questo modo viene sfidato e portato a verificare subito le sue abilità e competenze.

6.9 Riferimenti Bibliografici

Baum S., *Gifted but learning disabled: A puzzling paradox*. Reston, VA: Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, 1990

Betts G. T., Neihart M., *Profiles of the gifted and talented*, *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253, 1998

Clarck B., *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. 6th ed. Upper Saddle River, 2001

Kalbfleisch M. L., *Twice-exceptional students: Gifted students with learning disabilities*. In C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives*, Routledge, London, 2013

Lyon G. R., *IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities: A position in search of logic and data*. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 504-506, 512, 1989

Lovecky D., *Different Minds*, Jessica Kingsley Publishers, London, 2004

Lovett B. J. & Sparks R. L., *The identification and performance of gifted students with learning disability diagnoses: a quantitative synthesis*, *Journal of Learning Disabilities*, 1-13, 2011

McCoach D.B., Kehle T., Bray M.A., Siegle D., *Studenti con entrambi i doni e disabilità di apprendimento. Identificazione, valutazione e risultati*, Springer, Boston, MA, 2001

Mormando F., *I bambini ad altissimo potenziale intellettuale*, Trento: Erickson, 2011

National Joint Committee on Learning Disabilities – NJCLD, *Learning disabilities: Implications for policy regarding research and practice*. Retrieved from <http://www.ldonline.org/about/partners/njclld>, 2011

Neihart M., Betts , G. T., *Revised profiles of the gifted & talented*, 2010

Reis, S., Burns, D., & Renzulli, J., *Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1992

Ruban, L. M., Reis S. M., *Identification and assessment of gifted students with learning disabilities*. *Gifted Education*, 44, 115-124, 2005

Sandri P., Brazzolotto M., *Quando la plusdotazione non porta al successo scolastico. L'integrazione scolastica e sociale*, Trento, Erickson, 2017

Capitolo 7

MODULISTICA E RISORSE UTILI

MODULISTICA E RISORSE UTILI

Tutta la MODULISTICA relativa agli alunni con BES è contenuta nella cartella “Modulistica BES” presente nel sito dell’Istituto Comprensivo Polo 3 (nella sezione Scuola → Le carte della Scuola) ed è liberamente scaricabile dai docenti e dalle famiglie all’indirizzo <https://www.polo3galatina.edu.it/documento/>.

Le RISORSE UTILI, invece, sono a disposizione dei docenti in [Google Classroom](#).

MODULISTICA

ALUNNI CON DISABILITÀ CERTIFICATA AI SENSI DELLA LEGGE 104/92

- Decreto Legislativo n.66 del 13 aprile 2017 – Norme per la promozione dell’inclusione scolastica degli alunni con disabilità
- Decreto Legislativo n.96 del 7 agosto 2019 - Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66
- ICF-CY. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti (estratto del Manuale Erickson)
- PEI (Piano Educativo Individualizzato) Scuola dell’Infanzia
- PEI Provvisorio - Scuola dell’Infanzia
- PEI (Piano Educativo Individualizzato) Scuola Primaria
- PEI Provvisorio - Scuola Primaria
- PEI (Piano Educativo Individualizzato) Scuola Secondaria di 1° grado
- PEI Provvisorio - Scuola Secondaria di 1° grado
- Allegati C e C1 al PEI 2024
- PDF (Profilo Dinamico Funzionale) anni 3-6
- PDF (Profilo Dinamico Funzionale) anni 7-18
- Certificazione delle Competenze con Nota esplicativa Scuola Primaria
- Certificazione delle Competenze con Nota esplicativa Scuola Secondaria di 1° grado

- Format verbale del GLO iniziale – approvazione PEI (ottobre)
- Format verbale del GLO intermedio – verifica intermedia PEI (gennaio/febbraio)
- Format verbale del GLO finale – verifica finale PEI e proposta delle risorse (giugno)
- Modello di richiesta della famiglia alla partecipazione al GLO di specialisti esterni
- Modello di richiesta della famiglia per la permanenza nella Scuola dell'Infanzia
- Progetto di Permanenza nella Scuola dell'Infanzia

ALUNNI CON DSA

- PDP (Piano Didattico Personalizzato) per alunni con DSA certificati ai sensi della legge 170/2010
- Format verbale del Gruppo di lavoro

ALUNNI CON ALTRI BES

- PDP (Piano Didattico Personalizzato) per alunni con altri BES
- PDP (Piano Didattico Personalizzato) per alunni con ADHD
- PDP (Piano Didattico Personalizzato) per alunni GIFTED
- PDP (Piano Didattico Personalizzato) per alunni NAI

RISORSE UTILI

ALUNNI CON DISABILITÀ CERTIFICATA AI SENSI DELLA LEGGE 104/92

- PEI Scuola dell'Infanzia – guida alla compilazione
- PEI Scuola Primaria – guida alla compilazione
- PEI Scuola Secondaria di 1° grado – guida alla compilazione
- Griglia di osservazione iniziale su base ICF - Scuola dell'Infanzia
- Griglia di osservazione iniziale su base ICF - Scuola Primaria
- Griglia di osservazione iniziale su base ICF - Scuola Secondaria di 1° Grado

ALUNNI CON DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

- Griglia osservativa DSA Scuola dell'Infanzia
- Griglia osservativa DSA Scuola Primaria
- Griglia osservativa DSA Scuola Secondaria di 1° Grado
- Guida dell'AID (Associazione Italiana Dislessia) alla compilazione del PDP
- Modello di segnalazione degli alunni che manifestano persistenti difficoltà nella Scuola Primaria
- Modello di segnalazione degli alunni che manifestano persistenti difficoltà nella Scuola Secondaria di 1° grado

ALUNNI CON ALTRI BES

- Scheda per la segnalazione per alunni Gifted
- Scheda per la rilevazione di alunni con ADHD (Questionario COM/insegnanti e Scala SDAI)
- Scheda di rilevazione alunni con BES