

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore
IN CAMMINO VERSO UNA DIDATTICA INCLUSIVA

“To study the abnormal is the best way of understanding the normal”
“Studiare l’atipico è il modo migliore per comprendere il tipico”
William James

DALL’INTEGRAZIONE ALL’INCLUSIONE. FASI DI UN PERCORSO STORICO

L’iter legislativo che ha permesso alla scuola italiana di abbandonare l’istruzione speciale o differenziale e orientarsi verso un processo educativo d’integrazione prima e d’inclusione poi, ha conosciuto alcune rilevanti tappe. Menzioniamo alcune delle più significative, comprese tra il 1971 (Legge Basaglia) il 2013 (Circolare applicativa n.8 6/3/2013 sui BES, che è appunto applicativa della direttiva del 27 Dicembre 2012).

Fino agli anni’ 60, per denominare le persone con disabilità, allora genericamente percepiti come una fascia di alunni venivano usati termini come: “anormali, subnormali, irregolari, minorati” ecc. Questi alunni, erano educati ed istruiti in specifici ambienti loro dedicati: strutture speciali e classi differenziali. Quindi le persone con dei deficit, non poteva fruire degli stessi trattamenti degli alunni “normali”, ma frequentavano apposite strutture, che potremmo definire segreganti. Le trasformazioni degli anni 70 hanno visto la Legge Basaglia (1978) che determinò l’avvio dell’integrazione a livello istituzionale e la fine della segregazione. Con legge 118/71 gli invalidi civili potevano essere iscritti nella scuola di tutti, ma la vera integrazione si avvia con legge 517/77. Ad essa va riconosciuto il merito di aver finalmente dato piena attuazione agli art. 3, 34 e 38 della Costituzione nel sistema scolastico del Paese, ponendo l’Italia all’avanguardia rispetto a tutti gli altri Paesi europei. Una sentenza del 1987 della Corte Costituzionale riconosce il diritto di istruzione anche agli studenti con disabilità degli istituti superiori per giungere poi alla Legge quadro 104/92 che costituisce l’attuale indiscusso punto di riferimento per tutti. La legge 104 parla di persona “handicappata” intendendo una persona che presenta “una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione”. Quindi gli alunni con deficit vengono finalmente chiamati e considerati soggetti che, pur con limitazioni o difficoltà, non possono più essere “oggetto” di discriminazione, secondo il principio dell’uguaglianza garantita dalla Costituzione che afferma la pari dignità sociale senza distinzione e impegna la Repubblica a rimuovere gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona e e

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

la effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

La denominazione “persona handicappata” oltre ad unificare la terminologia utilizzata nel passato anormali, subnormali, minorati, ecc., sottolinea esplicitamente che la persona non è minorata, cioè non è la presenza del deficit a produrre l’handicap, ma il contesto. Da qui la più opportuna e corretta dizione: alunno “in situazione di handicap” e non “portatore di handicap”, giacché quest’ultima lasciava intendere un tratto costitutivo della sua persona. A partire dalla legge Basaglia quindi, la scuola è chiamata a realizzare l’integrazione nella scuola di tutti, in una prospettiva inclusiva nella quale si realizzi un unicum, un tutt’uno.

l’ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento della disabilità e della Salute) oggi parla di limite o di disabilità - che può originare anche da motivazioni contestuali ed ambientali, considerando la globalità e la complessità dei funzionamenti delle persone - non più di handicap.

La prospettiva inclusiva allarga il riconoscimento ed il coinvolgimento a tutti gli alunni con qualunque tipo di differenza, non limitandosi più soltanto ad alcune categorie legate alle difficoltà o alle disabilità. Negli ultimi anni, infatti, è aumentata l’attenzione ed il riconoscimento di alunni con varie tipologie di difficoltà, le quali non sono riconducibili alle principali classificazioni dell’ICF, ma che richiedono appositi interventi focalizzati sulle loro specifiche e uniche caratteristiche, che derivano dalla loro situazione peculiare. Una situazione di “difficoltà” che non rientri nei parametri delle classificazioni dell’OMS (l’ICF è una delle più importanti) non può essere “certificata” ed avere, di conseguenza, una diagnosi funzionale che consenta al bambino di seguire un “percorso scolastico” ad hoc. Con il DPCM n.185 del 23 febbraio 2006 è cambiato, in senso “restrittivo”, il regolamento per la certificazione dell’handicap ai fini dell’inserimento scolastico in quanto le attività di sostegno vengono rivolte ai soli alunni che presentano una minorazione fisica, psichica o sensoriale stabilizzata e progressiva. Ne deriva che gli alunni i quali presentano deficit non gravi né progressivi non possano avere un aiuto ulteriore costituito dalla presenza del docente di sostegno di conseguenza, incontrano molte difficoltà nel frequentare la scuola e i loro insegnanti vivono situazioni di criticità e frustrazione nell’affrontare e nel gestire situazioni rispetto alle quali, non essendo certificate, non possono trovare un adeguato supporto. Gli alunni che presentano queste e altre difficoltà, ma che non sempre sono “certificati”, vengono identificati con l’acronimo BES (Bisogni Educativi Speciali).

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

Nel 1994, c'è stata un'altra tappa importante alla Conferenza Mondiale di Salamanca. L'UNESCO, affrontando il tema dei bisogni educativi speciali, afferma l'inclusione come la prospettiva efficace per affrontare le difficoltà educative riconducibili ai Bisogni Educativi Speciali (BES).

L'inclusione è, innanzitutto, una scelta politica, etica e culturale della scuola, che si orienta verso un ambiente educativo che accoglie tutti, dà a tutti l'opportunità di partecipare, non separa e non esclude, ma al contrario valorizza le differenze di ciascuno, attuando strategie speciali, specificamente pensate per andare incontro alle difficoltà di chi presenta ostacoli o difficoltà con le modalità "normali" di lavoro proposte alla classe.

La prospettiva inclusiva implica l'attuazione di scelte organizzative e didattiche particolari in classe:

- accurata conoscenza dei soggetti in situazione di apprendimento
- valutazione delle potenzialità e dei limiti
- riformulazione della propria didattica sulla base della conoscenza degli allievi e della valutazione delle loro rispettive potenzialità e limiti
- collaborazione con tutte le risorse disponibili nella scuola e nel territorio.

La didattica inclusiva infatti lavora prima di tutto sul gruppo classe. Ciò non esclude che ogni studente con bisogni educativi speciali, possa necessitare di momenti individualizzati con o senza uno specialista che lo accompagna nel suo processo educativo.

L'evoluzione della Normativa inclusiva e la nuova Direttiva sui BES

L'espressione Bisogni Educativi Speciali (BES) fa riferimento all'emanazione della Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica".

La Direttiva stessa ne precisa brevemente il significato: "L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che richiedono speciale attenzione per le più svariate ragioni: disturbi specifici di apprendimento, disturbi evolutivi specifici, svantaggio sociale e culturale, svantaggi derivanti dalla non conoscenza della cultura e/o della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Ne consegue che ci siano tre grandi sotto-categorie: la disabilità; i disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici e lo svantaggio socioeconomico, linguistico o culturale. La Direttiva contiene anche importanti indicazioni sugli strumenti d'intervento. Viene evidenziata la necessità di elaborazione di un percorso individualizzato e personalizzato, anche attraverso la redazione di un Piano Didattico

Dispensa (acd) Gustavo M. Gomez - Formatore

Personalizzato, individuale o riferito a tutti gli allievi con BES, che serva come strumento di lavoro in itinere per gli insegnanti e consenta di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate. Esso può prevedere gli strumenti compensativi e le misure dispensative previste dalle disposizioni attuative della L.170/2010 (DM 5669/11) e l'adozione di una didattica inclusiva e centrata sull'apprendimento. Il 6 marzo 2013, viene emanata la circolare MIUR n.8, la quale, sin dall'inizio, insiste molto sulla necessità di un progetto educativo didattico che dev'essere predisposto per tutti gli alunni con Bisogni Educativi Speciali, anche per quelli che abbiano uno svantaggio culturale, personale o sociale: “in questa nuova e più ampia ottica, il Piano Didattico Personalizzato non può più essere inteso come mera esplicitazione di strumenti compensativi e dispensativi per gli alunni con DSA; esso è bensì lo strumento in cui si potranno, ad esempio, includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica), strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didattico-strumentale”. la parte innovativa della Direttiva sui BES sono i chiarimenti riguardanti gli alunni con svantaggio culturale e socioeconomico o personale: “Si vuole inoltre richiamare ulteriormente l'attenzione su quell'area dei BES che interessa lo svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale [...]ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali, 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”. [...] Gli alunni con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale – alunni con disabilità/alunni senza disabilità – non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi. Anzi, è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta. A questo riguardo è rilevante l'apporto, anche sul piano culturale, del modello diagnostico ICF dell'OMS. Fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, il modello ICF consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni. In questo senso, ogni alunno può presentare Bisogni Educativi Speciali: 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”

Viene sottolineata l'importanza della classificazione ICF, ma anche la necessità di non restringere il campo del disagio e/o difficoltà e/o disturbo, perché si limiterebbe il processo di inclusione

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

dell'allievo all'interno della classe. In questa prospettiva non ci si rivolge alle condizioni deficitarie, ma a forme di insegnamento e di organizzazione che comprendono già in esse tutti i sostegni e gli aiuti necessari per rispondere alle differenti richieste poste dagli alunni. La prospettiva inclusiva pone in evidenza come la diversità non si limita agli alunni con disabilità, ma va estesa alle molteplici diversità che compongono la "normalità" e ai tanti bisogni educativi speciali che differenziano gli allievi rendendo sempre più complesso e sfidante il far scuola. L'inclusione sottolinea altresì, come la professionalità docente implichi flessibilità nei confronti di interpretazioni nuove dell'esperienza, di innovative e diversificate modalità operative, di nuove conoscenze e competenze, in un'ottica di continuo aggiornamento.

BISOGNI EDUCATIVI A SCUOLA

Sono tutte quelle necessità educative normali e speciali che richiedono accorgimenti didattici specifici allo scopo di realizzare una piena inclusione di tutti e ciascuno degli alunni ed il loro massimo grado di apprendimento e di partecipazione alla vita sociale e comunitaria, sia scolastica che extra scolastica

Secondo l'OMS tutti gli alunni normodotati hanno bisogni educativi quali:

- bisogno di sviluppare competenza (autonomia)
- bisogno di appartenenza (identità)
- bisogno di valorizzazione (autostima)
- bisogno di accettazione (accoglienza)
- bisogni di motivazione.

Braham Norwich, uno dei più importanti studiosi delle politiche e delle pratiche educative inclusive, ha messo in evidenza come nella scuola coesistano contemporaneamente tre tipi fondamentali di bisogni educativi ai quali è necessario rispondere:

bisogni comuni, caratteristiche possedute da tutti gli allievi

bisogni specifici, aspetti condivisi da un sottogruppo

bisogni individuali, riconducibili esclusivamente ad alcuni alunni e che sono differenti da quelli di tutti gli altri.

BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI A SCUOLA

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

I normali bisogni educativi si arricchiscono di qualcosa di Speciale con ciò che potrebbe essere espresso come “bisogno di specialità” da intendere come bisogno che le azioni didattiche vengano fatte secondo le funzionalità specifiche dell’allievo. Per Norwich il Bisogno educativo speciale si riferisce a qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovuta all’interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF dell’OMS, e che necessita di educazione speciale individualizzata” (Norwich 2000). I normali bisogni educativi menzionati sopra si complessificano a causa di un funzionamento educativo e apprenditivo con delle difficoltà, il quale richiede una lettura ed una comprensione globale, sistemica e appunto, complessa.

In sintesi il cappello dei Bisogni Educativi Speciali comprende gli allievi con:

- disabilità (ai sensi della Legge 104/92, Legge 517/77);
- disturbi evolutivi specifici (Legge 170/2010, Legge 53/2003);
- svantaggio socio-economico; svantaggio linguistico e/o culturale (L.170/2010 DM 2669/11)

Una distinzione importante: BES (macro categoria) DSA (micro categorie)

Il Bisogno educativo speciale è la macrocategoria all’interno della quale sono comprese le varie difficoltà sia di carattere educativo che apprenditivo degli allievi. Tra le più note possiamo menzionare: le disabilità certificate (Legge 104/92), quelle legate a situazioni di difficoltà conosciute come Difficoltà o disabilità di apprendimento (DSA) (Legge 170/2010), di disturbo dell’attenzione e di iperattività così come tutte le altre condizioni di disagio comportamentale, relazione e di apprendimento di origine psicologica, socioculturale o linguistico.

A differenza dei BES, i DSA non dipendono da fattori esterni come la scarsa scolarizzazione, l’immigrazione, lo svantaggio sociale ecc. Dipendono piuttosto da fattori interni all’individuo probabilmente legate a disfunzioni del sistema nervoso centrale, i quali compromettono specifici domini di abilità che si manifestano come dei deficit di funzionalità che ostacolano l’acquisizione di determinate abilità. Queste abilità tuttavia possono essere acquisite per mezzo di un’adeguata riabilitazione, cioè un allievo messo nelle condizioni di attenuare e/o compensare una o più forme di disabilità può raggiungere importanti obiettivi.

DSA e scuola

Con la legge 170/10 i dirigenti scolastici e i docenti oltre a prendere atto delle diagnosi di DSA, sono tenuti a contribuire all’identificazione precoce dei possibili casi di DSA ed alla comunicazione con le famiglie e alle famiglie. Vale la pena menzionare alcuni tra i compiti di corresponsabilità ed impegno nei confronti degli allievi con DSA:

- programmare attività di aggiornamento e formazione su competenze specifiche (disposizioni

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

normative vigenti, interventi individualizzati e personalizzati, strumenti compensativi e dispensativi, specifici materiali didattici e di valutazione ecc);

- reperire finanziamenti per la promozione di progetti strategici di prevenzione e d'intervento;
- ricevere dalla famiglia la diagnosi e condividerla con il collegio docenti;
- programmare ed attivare percorsi educativi e didattici individualizzati e personalizzati e strumenti compensativi e dispensativi adeguati ai singoli casi;
- Programmare incontri di monitoraggio in itinere con l'obiettivo di condividere i percorsi educativi e didattici effettuati dagli allievi, particolarmente quelli con DSA;
- predisporre e promuovere iniziative finalizzate all'attuazione di strategie preventive e d'intervento sulle classi e sugli alunni con DSA, condivise con le famiglie;
- coordinare e monitorare tempi e metodologie d'intervento
- stabilire delle modalità di adeguato riconoscimento dell'impegno dei docenti;
- avvertire eventuali supplenti in servizio nelle classi con alunni con DSA.;
- riconoscere, incoraggiare e diffondere le buone prassi d'inclusione;
- Verificare e valutare percorsi, strategie e interventi operati;
- curare la comunicazione e lo scambio frequente d'informazioni con le famiglie;
- curare la presenza di testi e sussidi in tema di DSA all'interno dell'Istituto;
- fornire informazioni riguardanti associazioni, enti, istituzioni, siti, piattaforme ecc. ai quali far riferimento sui temi in oggetto;
- potenziare la collaborazione e la mediazione con gli enti territoriali;

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)

I DSA hanno un carattere evolutivo, cioè sono presenti fin dalla nascita e possono essere diagnosticati con l'inizio dell'istruzione formale. Un criterio di discrepanza è la differenza tra il successo scolastico, in cui il dominio specifico si rivela deficitario rispetto alle attese, all'età oppure alla classe frequentata e le abilità o disabilità intellettive generali. Alcuni psicologi preferiscono usare l'espressione disabilità di apprendimento, perché più vicino come termine al concetto di difficoltà, caratterizzata dalla transitorietà e legata a fattori anche esterni, mentre il disturbo, in senso strettamente psicologico è invece permanente, ineliminabile, resistente al cambiamento e all'istruzione. Tuttavia la psicologia ha coniato l'espressione "disturbo specifico" perché riferito ad una natura specifica

Disabilità di Apprendimento

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

È la discrepanza tra le potenzialità dello studente e i risultati effettivi raggiunti sul piano dell'apprendimento scolastico, in assenza di cause obiettivamente evidenziabili in grado di render conto dell'insuccesso. Il soggetto non è in grado di raggiungere un obiettivo perché le richieste dell'ambiente sono troppo alte rispetto alle proprie capacità. Si interviene quindi sulle richieste dell'ambiente.

Non tutti gli alunni rispondono in maniera adeguata alle richieste dell'ambiente; la discrepanza può essere momentanea ma se diventa stabile si tratta di una difficoltà.

La disabilità non è una qualità immanente di chi la presenta ma è il risultato di una relazione richiesta/prestazione. La difficoltà di apprendimento sorge qualora esiste una discrepanza tra la richiesta e la competenza soggettiva di fargli fronte. È quindi legata all'ambiente; in questo senso è importante rendere le richieste flessibili rispetto alle difficoltà di apprendimento.

A livello preventivo-promozionale o qualora si richiede un intervento, si agisce sulla richiesta, cioè sulla discrepanza tra la richiesta dell'insegnante e la prestazione dell'alunno e sulle difficoltà generali incontrate da uno studente nell'acquisire competenze prescolari e scolastiche nell'arco della sua carriera scolastica. Rientrano in questa categoria sia coloro che riassorbiranno le difficoltà con l'età, che coloro che svilupperanno un disturbo specifico. Le difficoltà di apprendimento sono considerate i precursori dei disturbi di apprendimento. Le difficoltà di apprendimento sono considerate degli indici predittivi dei disturbi per questo motivo è importante individuarli precocemente, su segnalazione degli insegnanti per prevenire l'insorgenza di disturbi specifici affinché il livello delle difficoltà possa essere ripristinato. Ci si muove in modo lineare tra due polarità opposte: da una parte ci sono le difficoltà e nel polo opposto i disturbi.

Per quel che riguarda le disabilità (difficoltà) di apprendimento, si distinguono **fattori causativi** e **fattori di mantenimento**. I primi si riferiscono a fattori di natura organica, socio-culturale, emozionale e educativa. È importante accertarsi che non vi sia un deficit intellettivo. Viene rilevato infatti il quoziente intellettivo (livello intellettivo) che scaturisce da prove verbali e performance non verbali. La media del Q.I è di 100, e una deviazione standard corrisponde a 15. Due deviazioni standard (ossia una discrepanza di 30 punteggi) sono molto significative. Se il punteggio è inferiore a 70 si è in presenza di un deficit. Ci sono anche quozienti denominati «confini» e che corrispondono ad un punteggio tra il 75-85. Vengono definiti "Quozienti Intellettivi Borderline", facendo riferimento ad un borderline cognitivo. Questi soggetti si trovano tra la normalità e il deficit e sono soggetti lenti nell'apprendimento.

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

Per quel che riguarda i **fattori di mantenimento**, comprendono il deficit cumulativo, ossia si parte da un disagio (ad esempio non trovarsi bene a scuola) e su una determinata carenza si vanno ad instaurare altre carenze (Effetto forbice).

Disturbi di Apprendimento

Si riferiscono ad una precisa categoria diagnostica identificata secondo precisi criteri, (DSM) valutabili a percorso scolastico avviato. In ambito scientifico i disturbi specifici di apprendimento sono noti anche come “Disturbi Specifici delle Abilità scolastiche” che si manifestano con significative compromissioni dell’apprendimento delle abilità scolastiche; si presentano associate ad altre sindromi cinetiche o disturbi evolutivi; la loro eziologia non è chiara, esistono diverse ipotesi ma l’accordo che si è raggiunto tra gli specialisti è che tra i fattori di rischi c’è presente una predisposizione a livello neurologico-organico.

Tali disturbi vengono diagnosticati quando i risultati ottenuti attraverso test standardizzati, somministrati individualmente, su lettura, scrittura e calcolo, risultano inferiori a quanto previsto in base all’età, all’istruzione e al livello di intelligenza; possono essere associati a demoralizzazione, scarsa autostima e deficit nelle capacità sociali.

Il quoziente intellettivo si calcola sommando le prove che misurano il quoziente verbale e il quoziente della performance: 100 è la media del quoziente intellettivo. Superiore a 70 è un deficit intellettivo lieve; tra i 70 e 50 il disturbo è medio; superiore a 50 è grave.

I disturbi di apprendimento sono molto diffusi e non conoscono confini di classe sociale ed etnia e sono presenti in diverse culture.

Le disabilità di apprendimento si dividono in:

Disabilità trasversali

Si riferiscono a qualsiasi difficoltà riscontrata nell'ambito scolastico. Fanno parte del normale sviluppo del soggetto. Possono riassorbirsi spontaneamente con la crescita, o richiedono solo un'azione di supporto per ripristinare il livello di apprendimento dell’allievo. Le disabilità trasversali comprendono i disturbi dell'attenzione e della memoria.

1- Disturbi di attenzione

L’attenzione svolge un ruolo importante nei processi automatici e controllati. Nell’apprendimento scolastico si sottolineano i benefici dell’attenzione controllata.

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

Prestare attenzione è la condizione per avere una buona percezione, comprensione, raggiungere una soddisfacente prestazione e una proficua applicazione, buona immaginazione e memoria. Nella vita di tutti i giorni si incontrano uno stato di attenzione selettiva e uno stato di vigilanza, che permette di eseguire certi compiti anche in maniera automatica. La soglia di attenzione massima è di un'ora e trenta.

tipi di attenzione:

- **Selettiva:** seleziona alcuni stimoli
- **Focalizzata:** ci si focalizza sullo stimolo selezionato
- **Attenzione mantenuta:** sforzo cognitivo prolungato
- **Attenzione divisa:** distribuzione del carico attentivo fare più cose contemporaneamente
- **Shift di attenzione:** spostamento del fuoco attentivo da uno stimolo ad un altro

Attenzione e apprendimento: i soggetti con disturbi di attenzione presentano in ambito scolastico difficoltà soprattutto nell'attenzione focalizzata e mantenuta. Tali soggetti presentano difficoltà di apprendimento.

Molti compiti scolastici da controllati diventano automatici: le risorse cognitive saranno a disposizione di altri apprendimenti richiedenti processi controllati. È necessaria la consapevolezza della struttura della propria mente per programmare strategie di apprendimento adeguate.

relazione tra disturbi di attenzione e difficoltà di apprendimento:

- Le difficoltà di apprendimento determinano disattenzione e impulsività (es. demotivazione verso evitamento; l'insuccesso suscita un'immagine di sé negativa);
- Il disturbo di attenzione determina ritardi di apprendimento (scarsa attenzione, che induce all'errore);
- Le difficoltà attentive e di apprendimento coesistono per struttura neurologica (conformazione cerebrale);
- Una scarsa attenzione e la presenza di deficit metacognitivi comportano basse prestazioni.

2- Disturbi di memoria

La memoria ha tre funzioni:

- **codifica:** trasformare gli input in ingresso in codici adeguati
- **Immagazzinamento/conservare:** mantenimento in memoria dell'informazione codificata
- **Recupero/rievocare:** l'informazione viene ritrovata per poi essere riutilizzata

La memoria è costituita dall'interconnessioni di diversi sistemi complessi al punto che si parla della presenza di molte memorie.

Tipi di memoria:

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

- *Sensoriale (registro)*: si riferisce ai diversi sensi (visivo, uditivo, ...). Trattiene lo stimolo il tempo necessario per il suo riconoscimento

- *Memoria a breve termine*: limite di capienza (7unità +/- 2) e temporale. Essa può essere verbale e non verbale (per l'elaborazione e il mantenimento delle informazioni visivo-linguistico). Informazioni che non sono utili da ricordare. Essa ha un limite di quantità e di tempo (non ha senso ricordare a memoria l'elenco del telefono).

- *Memoria a lungo termine*: riguarda le informazioni conservate per intervalli di tempo che vanno da alcuni minuti a tutta la vita

- *Memoria di lavoro*: nasce dall'unione della memoria a breve e a lungo tempo: interviene quando stiamo eseguendo un compito. È la memoria che lavora in modo attivo; sistema deputato al mantenimento ed elaborazione temporale dell'informazione durante l'esecuzione di compiti cognitivi. Comprende tre parti: sistema esecutivo centrale (attenzione); loop articolatorio/fonologico; taccuino visivo-spaziale. È la memoria a breve termine mentre lavora.

relazione tra disturbi della memoria e difficoltà di apprendimento:

Interazione tra deficit di memoria e difficoltà di elaborazione dell'informazione (tipico del disturbo specifico). Si lavora soprattutto sulla memoria di lavoro.

I soggetti con disturbi di memoria possono presentare difficoltà in tutti i diversi tipi di memoria in interazione con il tipo di difficoltà connessa al proprio disturbo specifico

Disabilità specifiche o Disturbi Specifici dell'Apprendimento

Fanno riferimento ad una precisa categoria diagnostica (DSM; OMS; ...) e sono diagnosticabili dalla fine della seconda elementare in poi. Comprendono i disturbi di lettura, di scrittura e di calcolo. In ambito psicologico, è più opportuno parlare di assessment e non di diagnosi e approfondire a livello qualitativo la manifestazione del disturbo.

Disturbo di lettura

dislessia e deficit di comprensione

disgrafia - disortografia

Disturbo di scrittura

disturbo nell'espressione scritta

Disturbo di calcolo

discalculia

Orientamento descrittivo (OMS-Organizzazione Mondiale della Sanità APA- American Psychological Association):

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

- l'uso del termine DSA (Disturbi Specifici di Apprendimento), si riferisce ai disturbi di lettura, scrittura e calcolo
- possono presentarsi insieme
- i fattori biologici hanno un peso determinante nello sviluppo dei disturbi di apprendimento.
- sono esclusi dalla categoria i soggetti le cui prestazioni scolastiche siano attribuibili ad altri motivi
- è opportuno distinguere i disturbi di apprendimento dalle difficoltà scolastiche.

Orientamento esplicativo (c. sanitaria Olandese):

Ricerca e capire cosa non va nel processo di elaborazione. Si ricerca nel funzionamento mentale le radici delle difficoltà interessandosi ai sintomi dei disturbi specifici: Modello dell'automatizzazione. L'allievo con disturbi di apprendimento avrebbero difficoltà di lettura, scrittura e calcolo in quanto non ha automatizzato le procedure sottese a tali processi: non riesce a leggere e scrivere correttamente e con necessaria rapidità. Si usano test standardizzati per valutare due parametri: velocità e correttezza.

Orientamento operativo:

Criteri di discrepanza rispetto alla norma della propria età.

- Devianza rispetto alla propria fascia scolastica
- Dislivello percentile scarso tra punteggi di abilità intellettiva e punteggio di apprendimento

1- Disturbo di lettura

La caratteristica fondamentale del Disturbo della Lettura è data dal fatto che il livello di capacità di leggere raggiunto (cioè, precisione, velocità, o comprensione della lettura misurate da test standardizzati somministrati individualmente) si situa sostanzialmente al di sotto di quanto ci si aspetterebbe data l'età cronologica del soggetto, la valutazione psicometrica dell'intelligenza, e un'istruzione adeguata all'età (Criterio A). L'anomalia della lettura interferisce notevolmente con l'apprendimento scolastico o con le attività della vita quotidiana che richiedono capacità di lettura (Criterio B). Se presente un deficit sensoriale, le difficoltà nella lettura vanno al di là di quelle di solito associate con esso (Criterio C). Nei soggetti con Disturbo della Lettura o "dislessia", la lettura orale è caratterizzata da distorsioni, sostituzioni o omissioni; sia la lettura orale che quella a mente sono caratterizzate da lentezza ed errori di comprensione.

Il disturbo presenta una significativa compromissione nello sviluppo delle capacità di lettura, non attribuibile all'età mentale del soggetto, a eventuali problemi di adeguatezza visiva o a delle irregolarità nel percorso d'istruzione. Per identificare il problema il soggetto deve ottenere una

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

prestazione inferiore rispetto alla media attesa per l'età e la classe scolare frequentata, il Q.I. è nella norma e sono assenti le cause neurologiche. Le disabilità di lettura possono influire sulla lettura come comprensione, sulla lettura ad alta voce e può generare effetti negativi in tutte quelle prestazioni basate su compiti di lettura. I disturbi di lettura possono insorgere già in età prescolare ma possono essere diagnosticati a processo di apprendimento avviato. Attraverso la diagnosi e l'intervento precoce la prognosi del disturbo risulta buona (OMS, 1996; APA, 2001).

Il disturbo di lettura si suddivide in: dislessia e deficit di comprensione:

la Dislessia: difficoltà nella lettura strumentale

La dislessia compromette le capacità del soggetto di precisione, velocità, comprensione.

Prima di diagnosticare tale disturbo possono essere rese in considerazione più variabili: istruzione legata all'età: bambini che hanno frequentato poco (criterio), spesso i bambini non leggono e bisogna intervenire (criterio B), il bambino che deve portare gli occhiali e i genitori non lo sanno, la lettura orale e mentale sono caratterizzati da disturbi di comprensione.

Per studiare dal punto di vista neurologico la dislessia si è studiato un lettore adulto: Coltheart ipotizza l'esistenza nell'uomo di un modello di lettura a due vie (modello neurologico). Egli ipotizza che il lettore adulto usa due modalità: una via diretta (analisi visiva) dove riconosce visivamente le parole già immagazzinate (detto sistema semantico cioè parole che appartengono al proprio vocabolario). Successivamente il lettore adulto associa quello che vede al vocabolario presente nel suo sistema semantico la legge e articola la parola. La via diretta è detta via lessicale: è veloce e si serve del significato lessicale delle parole. La via indiretta è utilizzata per parole dette non parole che non esistono nel vocabolario e sono inventate. Il lettore adulto utilizzando questa via, riconosce le lettere e trasforma il grafema in suono e articola la parola. Questa è definita via indiretta o fonologica è lenta e si serve della scomposizione dei suoni. L'adulto legge in maniera più lenta, quando incontra una non parola, ma allo stesso tempo più analitica per avere meno possibilità di sbagliare.

In base a questo modello sono state individuate diversi tipi di Dislessia:

Livello fonologico:

- Dislessia fonologica: difficoltà nell'utilizzo della via fonologica (via indiretta/ difficoltà ad associare ogni grafema al suo fonema). L'allievo inventa tutto ciò che non trova riscontro nel proprio magazzino semantico perché non lo sa leggere. Tale disturbo ha una familiarità con il

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

mondo dei suoni; il soggetto ha difficoltà a conservare anche per poco tempo i suoni, perché ha una scarsa velocità nelle articolazioni.

Le difficoltà fonologiche riguardano il processo di conversione/associazione di uno o più grafemi ai rispettivi fonemi, le più frequenti sono:

Confusione di segni diversamente orientati nello spazio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La “p” e la “b” ✓ la “d” e la “q” ✓ la “u” e la “n” ✓ la “a” e la “e” ✓ la “b” e la “d”
Confusione di segni che si differenziano per piccoli particolari	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La “m” con la “n” ✓ la “c” con la “e” ✓ la “f” con la “t”
Confusione nel discriminare segni alfabetici che corrispondono a suoni che si assomigliano	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La “f” con la “v” ✓ la “t” con la “d” ✓ la “p” con la “b” ✓ la “c” con la “g” ✓ la “l” con la “r” ✓ la “m” con la “n” ✓ la “s” con la “z”
Omissioni di grafemi e di sillabe	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “fonte” con “fote” ✓ “fuoco” con “foco” ✓ “campo” con “capo”
Inversioni di sillabe	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “li” al posto di “il” ✓ “la” al posto di “al” ✓ “ni” al posto di “in”
Inversioni della parola	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “talovo” al posto di “tavolo”
Aggiunte e ripetizioni	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “tavovolo” al posto di “tavolo”

- Dislessia lessicale: preservata la via indiretta delle non parole. L’allievo ha difficoltà nella via lessicale perché ha il vocabolario povero perciò ha difficoltà a leggere le parole ma non quelle inventate. La sua difficoltà è legata alla lettura di parole irregolari nella discriminazione di parole omofone cioè parole che hanno lo stesso suono ma vengono scritte diversamente. Es: Lago - L’ago. L’alunno le distingue solo se sono presenti nel magazzino lessicale.

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

- Dislessia mista: è caratterizzata da entrambe le dislessie precedentemente descritte, fonologica e lessicale. Principalmente prevale un tipo di dislessia ma l'allievo può presentare caratteristiche tipiche di entrambe le dislessie.

Livello visivo: È quello più conosciuto. L'allievo confonde le lettere e ha difficoltà di analisi del testo e difficoltà di memorizzazione visiva delle forme.

Deficit di comprensione: difficoltà nella lettura come comprensione del testo

Tale disturbo fa riferimento alla lettura silente. Si valuta la capacità di cogliere le inferenze lessicali e semantiche. È la capacità di dedurre dei legami presenti nel testo. Entrambi i disturbi sono indipendenti tra di loro.

2- Disturbo di scrittura: Disgrafia-disortografia

Difficoltà di scrittura nel dettato (disgrafia fonologica, lessicale, disprassica)

- Errori fonologici: errori nel rapporto tra fonemi e grafemi Scambio di grafemi (brina x prina; folpe x volpe) - omissioni e aggiunta di lettere (taolo x tavolo) ecc.
- Errori non fonologici: (errori nella rappresentazione visiva delle parole) Separazioni illegali (par lo x parlo), scambio grafema omofono (qucina x cucina)

Le difficoltà lessicali ortografiche riguardano l'accesso ed il recupero della forma ortografica della parola dal lessico mentale. Le più frequenti sono:

Separazioni illegali	✓ “in sieme” per “insieme” ✓ “in dietro” per “indietro”
Fusioni illegali	✓ “lacqua” per “l'acqua” ✓ “nonè” per “non è”
	✓ “quore” per “cuore” ✓ “squola” per “scuola” ✓ “cuaderno” per “quaderno” ✓ “qucina” per “cucina”
Omissione o aggiunta del grafema “h”	✓ “a” per “ha” ✓ “sciena” per “schiena”

Disturbo nell'espressione scritta: difficoltà di scrittura spontanea

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

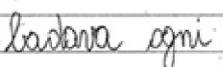
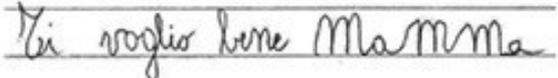
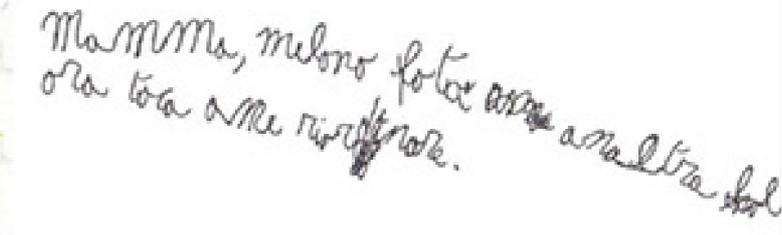
Parametri di osservazione scrittura disgrafica:

- Velocità di scrittura
- Pressione (debole-eccessiva) sul foglio
- Tendenza alla macro o microscrittura
- Discontinuità nel gesto (presenza di interruzioni)
- Ritocatura del segno già tracciato
- Andamento del tracciato: scrittura in senso orario anziché antiorario, occupazione del foglio
- Inesatta legatura dei segni
- Distanza tra parole

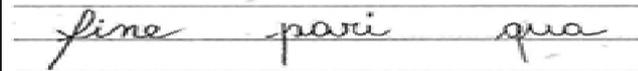
Fattori causativi

- Fattori organici: hp visiva, uditiva, dell'integrazione e automatizzazione funzioni, neurologica, genetica
- Fattori non organici: fattori psicologici(cognitivi), fattori socio-culturali, educativo-familiare ed extra familiari

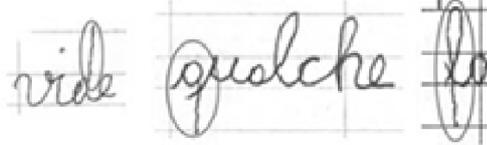
Alcune difficoltà visuo-spaziali:

Spazi irregolari tra lettere e parole	 <p>→ scrittura irregolare con eccessivo spazio tra le parole</p>  <p>→ scrittura insufficiente tra lettere attigue</p>
Macro e micro grafie irregolari	
Fluttuazioni delle lettere sul rigo	

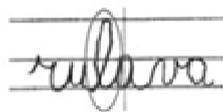
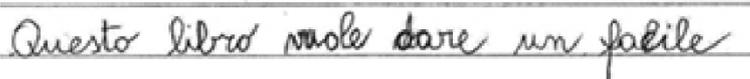
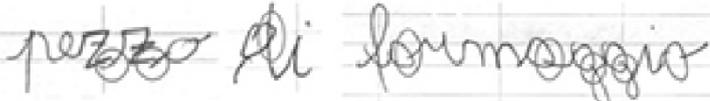
Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

Incoerente inclinazione della scrittura	 verso destra -perpendicolare -verso sinistra
Mancato rispetto dei margini del foglio e capovolgimento di lettere	

Difficoltà posturali e motorie:

Postura	
Prensione	
Tremori	
Pressione	La pressione della mano sul foglio non è regolata adeguatamente: - alcune volte la grafia è debole o tratteggiata e altre volte è eccessivamente forte a causa dell'eccesso di tensione, fino al punto che il segno lascia un'impronta marcata anche nelle pagine seguenti. - Spesso ritocca il segno già tracciato

Difficoltà di pianificazione e recupero di schemi motori:

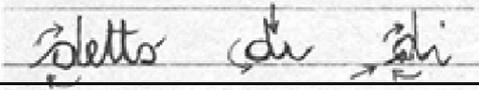
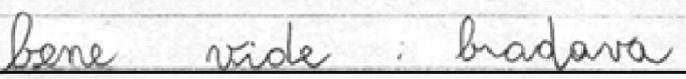
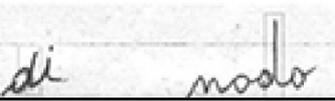
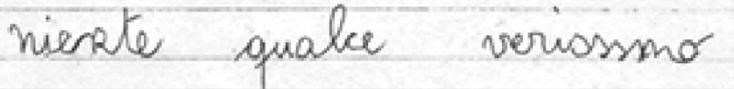
Confusione delle lettere simili graficamente	
Allografi	
Autocorrezioni	

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

Difficoltà di controllo motorio durante l'esecuzione del movimento:

Dismetrie	esecuzione imperfetta nella traiettoria del movimento
-----------	-------------------------------------------------------

Apprendimento e automatizzazione di strategie inappropriate:

Direzionalità del movimento	
Collegamenti tra le lettere	
Proporzioni incongruenti tra le parti delle lettere	
Lettere irricognoscibili o illegibili	

3- DISTURBO DI CALCOLO (discalculia):

La caratteristica principale del Disturbo del Calcolo è una capacità di calcolo (misurata con test standardizzati somministrati individualmente sul calcolo o sul ragionamento matematico) che si situa sostanzialmente al di sotto di quanto previsto in base all'età cronologica del soggetto, alla valutazione psicometrica dell'intelligenza e a un'istruzione adeguata all'età (Criterio A). Il disturbo del calcolo interferisce in modo significativo con l'apprendimento scolastico o con le attività della vita quotidiana che richiedono capacità di calcolo (Criterio B). Se è presente un deficit sensoriale, le difficoltà nelle capacità di calcolo vanno al di là di quelle di solito associate con esso (Criterio C). Nel Disturbo del Calcolo possono essere compromesse diverse capacità, incluse le capacità "linguistiche" (per es., comprendere o nominare i termini, le operazioni o i concetti matematici; decodificare problemi scritti in simboli matematici), capacità "percettive" (per es., riconoscere o leggere simboli numerici o segni aritmetici e raggruppare oggetti in gruppi), capacità "attentive" (per es., copiare correttamente numeri o figure, ricordarsi di aggiungere il riporto e rispettare i segni operazionali) e capacità "matematiche" (per es., seguire sequenze di passaggi matematici, contare oggetti, e imparare le tabelline).

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

Si misura la capacità di calcolo del soggetto attraverso test standardizzati. Tale disturbo esclude il deficit di istruzione o dell'intelligenza. Il soggetto risulta indietro rispetto alla sua classe e la difficoltà interferisce con le capacità scolastiche e la vita quotidiana.

In letteratura sono presenti diversi modelli, ma quello di riferimento è quello di Mecloski. Egli afferma che il bambino nasce con l'attitudine a contare fino a quattro e riesce a trovare una corrispondenza univoca.

Mecloski ipotizza tre sistemi:

- comprensione mnemonica (la capacità di trasformare il numero in quantità);
- componenti di calcolo (le operazioni/calcolato attraverso il calcolo scritto e orale);
- sistema produzione (consente di manipolare i numeri/ es. enumerare avanti e indietro o incolonnare).

Questi sistemi funzionano secondo tre meccanismi:

- lessicali (nome del numero);
- semantici (quantità /valore del numero);
- sintattici (grammatica dei numeri interna espressa dal valore posizionale del numero).

Discalculia per cifre: difficoltà nei processi lessicali, intatta l'elaborazione sintattica

es:

34=sessantasei 1= nove

Discalculia procedurale: difficoltà nelle procedure di calcolo

es:

13+ 12= ----- 01

Discalculia per fatti numerici: difficoltà nell'acquisizione dei fatti numerici

es:

4x3= 11	slittamento
---------	-------------

Conseguenze associate ai disturbi di apprendimento

- Difficoltà emotivo- motivazionali
- Difficoltà socio-relazionali (esclusione gruppo dei pari e depressione)

Sintesi delle difficoltà più ricorrenti negli allievi con DSA

- Propensione a stancarsi rapidamente e lunghezza nei tempi di recupero
- lentezza ed errori nella lettura, che possono generare difficoltà nella comprensione del testo
- difficoltà nell'espressione della lingua scritta
- difficoltà e lentezza nel recupero mnemonico di contenuti acquisiti e nell'esposizione
- difficoltà nell'esecuzione contemporanea di due procedimenti: ascoltare-scrivere/ascoltare-seguire un testo. Sono difficoltà legate all' automatizzazione della lettura e della scrittura
- difficoltà mnemoniche nella categorizzazione: nomi, termini, definizioni, tempi verbali, strutture grammaticali nelle lingue, tabelline, formule, sequenze, procedure,

sintesi dei punti di forza degli allievi con dsa

- normale o elevata capacità cognitive
- pensiero visivo
- capacità di sintesi
- capacità di intuizione Creatività

Indicazioni per l'individuazione precoce del rischio DSA e la comunicazione alla famiglia

Per individuare un alunno con un potenziale DSA (dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia,) occorrono appositi strumenti, tuttavia in una prima fase, può bastare l'osservazione sistematica delle prestazioni nei vari ambiti di apprendimento che possono essere interessati dal disturbo cioè lettura, scrittura e calcolo.

Rispetto alla scrittura si può notare la presenza di errori frequenti e ricorrenti, che si presentano per un tempo prolungato. Gli aspetti su cui è possibile notare grande difficoltà sono quelli della punteggiatura e delle regole ortografiche.

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

Rispetto alla lettura, si può notare una lettura sillabica, la tendenza a leggere la stessa parola in modi diversi nello stesso testo la perdita frequentemente il segno o la riga.

Riguardo il calcolo, generalmente il livello di conoscenze apprese appare distante da quello atteso e l'allievo può manifestare la così detta "impotenza appresa", cioè un vero e proprio blocco ad apprendere sia in senso cognitivo e sia in senso motivazionale.

Una volta che è stato indentificato un alunno con un potenziale DSA sarà di cruciale importanza la modalità comunicativa utilizzata per segnalarlo ai genitori. Alcuni accorgimenti facilitanti possono essere: innanzitutto scegliere un luogo adeguato, tranquillo e riservato che garantisca un clima di riservatezza costruttivo e non giudicante; usare tatto, gentilezza e uno stile comunicativo capace di evidenziare innanzitutto i punti di forza dell'allievo e successivamente le difficoltà dell'allievo, specificandole senza diagnosi o giudizi, ma con esempi concreti. Va tenuto conto del fatto che alcuni genitori potrebbero avere già notato delle difficoltà nel proprio figlio, ma fare fatica ad accettare la possibilità della presenza di un disturbo per paura che loro stessi o il proprio figlio venga etichettato; altri genitori invece, potrebbero non essere minimamente al corrente ed avere un certo impatto di fronte alle difficoltà del figlio accompagnata da una certa soggezione nei confronti della figura dell'insegnante.

L'insegnante, in sintesi, ha il compito di segnalare le difficoltà limitandosi alla descrizione dei fatti, senza inoltrarsi nel campo delle ipotesi diagnostiche e, se lo riterrà necessario, potrà anche suggerire alla famiglia di rivolgersi al personale competente.

Allievi con altre situazioni di BES

Per comprendere in profondità e nella maniera il più completa possibile il funzionamento educativo-apprenditivo di un allievo è necessario integrare varie dimensioni in una visione complessa e interconnessa dei sette ambiti di funzionamento secondo il modello ICF: condizioni fisiche, strutture corporee, funzioni corporee, attività personali, partecipazione sociale, contesto ambientale, contesto personale. Le difficoltà potranno essere dunque legate a problemi biologici, corporei e di attività personali, problemi contestuali ambientali, di attività personali e di partecipazione, fattori contestuali ambientali, difficoltà di partecipazione sociale, discriminazione, ostilità ecc in un intreccio di interazioni complesso e unico per ciascun allievo. Non tutti gli allievi con BES hanno bisogno di diagnosi cliniche, molti richiederanno un'attenta osservazione e un'accurata valutazione delle interazioni tra i vari fattori, da parte delle famiglie e degli insegnanti, per capire se uno specifico funzionamento presenta delle difficoltà per l'allievo.

Dispensa (acd) Gustavo M. Gomez - Formatore

Gli allievi con altri BES in alcuni casi rappresentano una parte consistente del gruppo-classe e non sembra opportuno parlare di obbligo, rispetto all'elaborazione del PDP per loro, perché esso è conseguente a un atto di discrezionalità della scuola, che deve essere formulato in collaborazione tra scuola e famiglia. Per questi alunni la Direttiva e la Circolare estendono analogicamente gli strumenti compensativi e dispensativi, da indicare nel PDP, senza puntualizzare i contenuti minimi. L'utilizzo degli strumenti compensativi e dispensativi è un fatto delicato e impegnativo in casi come questi in cui mancano elementi oggettivi e sono i docenti a dover stabilire o decretare basandosi esclusivamente sul loro buon senso o intuito pedagogico. Per questo motivo la Circolare stabilisce che la scelta venga verbalizzata e motivata, anche nei casi in cui sono i genitori a richiedere tali strumenti, mentre il Consiglio di classe delibera di non concederli.

Il PDP è redatto solo dalla scuola, unica responsabile anche qualora decidesse di chiedere il contributo di esperti. È altrettanto compito della scuola la costruzione di strumenti e metodologie, tenendo conto di eventuali diagnosi o relazioni cliniche. Nella formulazione del PDP per questi alunni può essere sufficiente indicare: il nome dell'allievo, la data di delibera del Consiglio di classe, le discipline per le quali necessita di strumenti compensativi e/o dispensativi.

Nell'area degli altri BES tra i più frequenti si possono menzionare:

disturbi con specifiche problematiche nell'area del linguaggio verbale e/o nelle aree non verbali, disturbo dello spettro autistico, deficit dell'attenzione e dell'iperattività (A.D.H.D Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Quest'ultimi due, nei casi in cui il quadro clinico è particolarmente grave, richiedono l'assegnazione dell'insegnante di sostegno, come previsto dalla legge 104. Deficit intellettivi, descritti generalmente con le espressioni di funzionamento cognitivo (intellettivo) limite o borderline, che spesso rientrano nelle previsioni delle leggi 104 o 170.

Ci sono alcuni criteri di osservazioni utili per individuare possibili fattori di rischio o indicatori di disagio negli allievi:

- scarsa o assente motivazione
- bassa autostima e senso di inadeguatezza
- scarsa cura della propria igiene personale
- assenze ripetute non motivate
- vissuti e racconti di situazioni familiari gravi
- scarsa capacità di attenzione e di concentrazione

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

- isolamento e difficoltà relazionali con i docenti o con i compagni
- mancanza di materiale scolastico

STRUMENTI D'INTEGRAZIONE ED INCLUSIONE

La pedagogia inclusiva lavora su 3 dimensioni:

- Inserimento_ il diritto di tutti gli allievi con disabilità di essere presenti e di frequentare la scuola
- Integrazione_ gli allievi disabili devono essere inseriti nelle classi con azioni didattiche e organizzative specifiche e specialistiche. Questa dimensione comporta un intervento che agisca sia sul contesto che sui singoli soggetti
- Inclusione_ la disponibilità ad accogliere incondizionatamente ogni allievo. Questa dimensione comporta un intervento che agisca sia sul contesto che sui singoli soggetti, con azioni didattiche che rendano ordinarie le azioni specialistiche.

Le strategie d'intervento richiedono un'elaborazione collegiale che si traduce in:

- Piano dell'Offerta Formativa (POF)
- Analisi e identificazione del disagio
- Piano Didattico Personalizzato (PDP)
- Piano Annuale per l'Inclusività (PAI)
- monitoraggio, valutazione e piano di miglioramento

Programmazione Individualizzata e Personalizzata e l'elaborazione di piani di lavoro individualizzati per ogni alunno, avviene collaborando con tutte le figure professionali e familiari di riferimento; tali progetti comprendono sia l'aspetto pedagogico-didattico sia quello riabilitativo, funzionale e sociale. Il fine ultimo di questa continuità di intenti e di interventi è quello di garantire un progetto globale che accompagni l'allievo per tutta la vita e che gli consenta l'inserimento nel tessuto sociale. All'interno dell'istituzione scolastica, oltre al G.L.I.S. (Gruppi di lavoro d'Istituto per l'integrazione), è opportuno attivare dei Gruppi Operativi (G.O.) per ogni classe in cui è inserito un alunno disabile. Ne fanno parte i docenti curricolari, il docente di sostegno, gli operatori dell'ASL, quello dell'Ente Locale e la famiglia. Essi si possono riunire alcune volte all'anno per confrontarsi, elaborare un piano di lavoro individualizzato (PEI) e per attuare eventuali verifiche sui percorsi compiuti. Al termine di ogni ciclo, il gruppo operativo provvede a ratificare il P.D.F. (Profilo Dinamico Funzionale).

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

la sinergia tra didattica individualizzata e personalizzata rappresenta per gli allievi con difficoltà la condizione propizia per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

Per **didattica individualizzata** si intende quella didattica che stabilisce obiettivi comuni per tutti i componenti del gruppo-classe adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali dei singoli alunni. Rispetto agli allievi con DSA la didattica individualizzata ha come finalità quella di fare in modo che ogni studente recuperi i saperi disciplinari e migliori il metodo di studio (linee guida per i DSA (D.M. 12/07/2011)). Ciascun docente insieme al Consiglio di Classe ed al Collegio docenti sceglierà quindi sia le attività sia le modalità di recupero da attuare nella programmazione annuale.

Per **didattica personalizzata** si intende quella didattica che può porre obiettivi diversi per ciascuno allievo, a differenza di quella individualizzata che stabilisce obiettivi comuni a tutti gli allievi, ma senza perdere di vista gli obiettivi generali di apprendimento per tutto il gruppo classe. La programmazione di interventi a favore degli alunni con BES si propone di:

- realizzare una dimensione di benessere;
- evolvere lo sviluppo personale;
- creare una reale integrazione nel gruppo classe e all'interno della scuola;
- elaborare un percorso di sviluppo e di apprendimento.

Tutti gli alunni con BES hanno il diritto di avere accesso a una didattica individualizzata e personalizzata.

Gli strumenti dispensativi e le misure compensative

sono degli strumenti di facilitazione dell'allievo con DSA allo scopo di ridurre gli effetti del suo disturbo, predisponendo una modalità di apprendimento più adatta alle sue caratteristiche, senza facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo. Essi consentono all'allievo di raggiungere gli obiettivi in autonomia, depotenziando la paura di sbagliare e promuovendo il senso di sicurezza e il desiderio di provare da solo a svolgere le attività.

La Legge 170/2010 sancisce l'obbligo delle istituzioni scolastiche di garantire questi strumenti e delle adeguate forme di verifica e valutazione per gli studenti con DSA sulla base dell'effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste senza differenziare il percorso di apprendimento dello studente rispetto agli obiettivi.

Gli strumenti compensativi

In base alle Linee Guida per i DSA (D.M. 12/07/2011) sono “strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell’abilità deficitaria”. Essi alleggeriscono l’allievo con DSA dalla difficoltà nella prestazione dovuta al disturbo, facilitando l’esecuzione di compiti automatici (“non intelligenti”) senza però facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo. Gli strumenti compensativi devono essere adottati e condivisi da tutti i docenti del consiglio di classe, dallo studente e dalla famiglia sulla base delle indicazioni espresse nella certificazione o diagnosi.

L’informatica è uno strumento compensativo eccellente perché consente l’uso del canale uditivo e visivo (attraverso le immagini) e compensa le difficoltà di lettura e di scrittura dell’allievo con DSA, permettendogli di produrre testi scritti leggibili e corretti da un punto di vista ortografico e grammaticale. Vale la pena precisare però che le tecnologie devono avere un adeguato somministro, supporto e utilizzo, giacché esse possono anche avere degli effetti controproducenti come per esempio la troppa diversificazione rispetto alla classe, o l’ulteriore fatica o confusione nell’utilizzo degli strumenti digitali con conseguenti calo della motivazione o dell’autostima

Alcuni strumenti compensativi possono essere ad esempio:

- prevedere un aiuto esterno per le trascrizioni (tutor, compagni, insegnante di sostegno)
- computer con correttore automatico o appositi programmi
- pc e software specifici, per esempio il software per mappe che facilitano la memorizzazione di informazioni complesse e astratte, la sintesi e la sequenzialità mnemonica;
- variare i materiali (fotografie, oggetti, carte geografiche o storiche ecc.) per fissare graficamente le informazioni
- registratore mp3; correttore ortografico vocale;
- libri parlati (sull’web si trovano molte biblioteche libere o in abbonamento e possono avvicinare alla lettura, un sito in cui trovare l’elenco delle biblioteche è www.dislessia.org/forum/viewtopic.php?f=2&t=3012);
- la *Smart Pen*, che registrano la lezione, consentendo all’allievo di focalizzarsi sulla spiegazione del docente e di prendere appunti successivamente, potenziando in questo modo l’apprendimento nel riascoltare e rivedere la registrazione;
- computer con programmi di videoscrittura.

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

- supportare la memorizzazione mediante una catena di parole chiave, una visualizzazione dei gesti oppure l'organizzazione in categorie degli oggetti da ricordare
- sintesi, schemi e mappe elaborate dai docenti
- tabella dei mesi;
- tabella dell'alfabeto coi vari caratteri;
- tavola pitagorica;
- tabella delle misure e delle formule geometriche;
- calcolatrice;

Le misure dispensative

In base alle Linee Guida per i DSA (D.M. 12/07/2011) sono le prestazioni non richieste allo studente con DSA. Il loro scopo non è la guarigione dal disturbo, ma la riduzione dei suoi effetti attraverso una modalità di apprendimento personalizzata. La scelta delle misure dispensative deve essere sempre condivisa da tutti i docenti, dallo studente e dalla famiglia. Sono strategie didattiche che consentono all'alunno di non svolgere alcune prestazioni.

Alcune misure dispensative possono essere:

- dispensare dalla lettura ad alta voce
- fornire, quando possibile, la lettura ad alta voce (anche da parte di un tutor) durante le verifiche o le consegne di lavoro;
- dispensare dal prendere appunti oppure dalla scrittura veloce o sotto dettatura;
- prediligere il carattere stampato maiuscolo
- integrare i libri di testo con appunti di supporto adeguato al disturbo o digitalizzato
- alcuni studi mnemonici come per esempio le tabelline;
- dispensare dai tempi standard;
- dispensare dal copiare alla lavagna. Spesso gli allievi sono distanti dal livello di conoscenze atteso e presentano un'impotenza appresa, cioè un vero e proprio blocco sia in senso cognitivo che motivazionale;
- dispensare da un eccessivo carico di compiti;
- dispensare dallo studio mnemonico e nozionistico, a causa della difficoltà nel ricordare nomi, termini e definizioni;
- dispensare dallo studio della lingua straniera in forma scritta;

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

- predisporre tempi prolungati per le prove scritte e per lo studio a casa giacché gli studenti con disortografia o disgrafia 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 e di organizzazione complessiva del testo;
- ridurre le richieste di compiti per casa
- Valutare le prove scritte e orali usando come criterio valutativo il contenuto piuttosto della forma

Alcuni accorgimenti per la valutazione degli allievi con DSA

Valutazione di prove scritte

- Fissare compiti programmati
- Prediligere le ore del mattino per la realizzazione dei compiti
- Garantire tempi adeguati (o più lunghi)
- Evitare le verifiche di scrittura sotto dettatura
- Ridurre il numero degli esercizi senza modificare gli obiettivi
- Privilegiare le domande a scelta multipla
- Evitare risposte vero/falso
- fornire, se possibile, la lettura ad alta voce (anche da parte di un tutor)
- valutare il contenuto e non la forma, il processo e non soltanto la performance

Valutazione di prove orali

- Definire la programmazione delle interrogazioni, specificando gli argomenti e riducendo il numero di pagine
- Evitare le sovrapposizioni di interrogazioni
- Prediligere le ore del mattino per la realizzazione dei compiti
- Avvertire l'allievo qualche minuto prima dell'interrogazione dandogli il tempo di prepararsi psicologicamente e di ripassare
- Supportare l'allievo con l'argomentazione se si notasse una compromissione della memoria a breve termine

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

- Suggestire all'allievo l'uso di mappe o schemi per favorire la sequenzialità mnemonica

Criteria per la valutazione di allievi con disabilità

La valutazione¹ degli allievi deve essere fatta sulla base del PEI nel quale sono indicate le modalità di valutazione e di verifica adottate e le attività integrative o di sostegno svolte, anche in sostituzione dei contenuti parziali di alcune discipline. È importante tenere conto di alcuni criteri:

- siano familiari per l'alunno disabile, che dovrà possedere gli strumenti cognitivi e non, per affrontarla ed eseguirla ;
- facciano riferimento esclusivamente alle conoscenze, abilità e competenze indicate nel P.E.I.;
- abbiano carattere di validità, cioè di "misurare" di volta in volta quelle conoscenze, competenze sottoposte a controllo;
- abbiano una valenza formativa non soltanto sommativa;
- facciano riferimento a criteri assoluti (basato sul confronto tra i risultati della prova e un modello prefissato) e al criterio di progresso personale (riferito al sé, basato sul confronto del singolo alunno rispetto alla situazione iniziale focalizzando l'attenzione quindi sul progresso individuale);
- la valutazione sia globale e multifattoriale piuttosto che parcellizzata;
- Sia attenta al processo più che ai risultati.

Le prove possono essere di tre tipi:

- Uguali
- Semplificate_ sono diverse nei modi ma non nei risultati dell'accertamento delle competenze. Ad esempio, con l'uso di mediatori didattici oppure questionari da compilare piuttosto che testi scritti.
- Differenziate_ sono prove finalizzate all'attestazione di competenze, sulla base di un percorso differenziato seguito dall'allievo, e misurano il raggiungimento di obiettivi "minimi": livelli essenziali di acquisizione delle competenze

Gli esami di qualifica o di Diploma Professionale degli allievi con disabilità sono di due tipi:

prove differenziate_ coerenti con il percorso svolto e finalizzate al rilascio dell'attestazione delle competenze (art. 13 DPR 323/1998). Sono elaborate dalla commissione sulla base della documentazione fornita dal consiglio di classe

prove equipollenti_ cioè che usano mezzi o modalità differenti di sviluppo dei contenuti culturali e professionali per comprovare che l'allievo abbia raggiunto una preparazione per il rilascio del titolo

¹ Sentenza della Corte Costituzionale 215/1987 "Capacità e merito degli alunni con disabilità vanno valutati secondo parametri peculiari, adeguati alle rispettive situazioni di minorazione"

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

di studio con valore legale. Sono elaborate dalla commissione sulla base della documentazione fornita dal consiglio di classe.

➤ **Il PAI (Piano Annuale Per L'Inclusione)**

è uno strumento che abbraccia tutta la progettazione dell'offerta formativa di un'istituzione scolastica orientandolo in senso inclusivo. Esso funge da sfondo di tutta l'azione didattica e si fonda sugli obiettivi di miglioramento, in attenzione ai bisogni di ciascun allievo, rispetto all'ambito curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione complessiva della scuola nei suoi tempi e nei suoi spazi, dei rapporti tra dirigente, docenti, famiglie e alunni. Lo scopo principale del PAI è quello di accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi rispetto agli esiti educativi. La redazione del PAI, così come riportato dalla nota del 21 agosto 2013 "Bisogni Educativi Speciali", si deve prefiggere i seguenti obiettivi:

- garantire un approccio educativo e didattico unitario e continuo, anche di fronte alla possibile mobilità del dirigente scolastico o del personale docente;
- dar luogo ad una riflessione collegiale e condivisa, che abbia una base scientifica e documentata su modalità, metodologie e strategie educative e didattiche proprie della scuola; allo scopo di prevenire improvvisazioni, frammentazioni e contraddizioni negli interventi dei singoli docenti;
- riconoscere, condividere e valorizzare modalità e strategie efficaci di individualizzazione e personalizzazione della didattica allo scopo di capitalizzarle sia all'interno della scuola sia tra scuole diverse;
- tracciare i piani educativi individualizzati e i piani didattici personalizzati raccogliendoli e digitalizzandoli come patrimonio del lavoro scolastico;
- fornire criteri educativi condivisi con le famiglie;
- Verificare l'efficacia degli strumenti utilizzati negli anni precedenti.

➤ **Il PDP (Piano Didattico Personalizzato)**

è un documento di programmazione che va redatto all'interno di un preciso PAI all'inizio di ogni anno scolastico ed entro la fine del mese di novembre, per gli studenti con già in atto un percorso o su segnalazione della famiglia laddove si inizia un rapporto nuovo con l'istituzione scolastica. Esso deve esplicitare il percorso di personalizzazione, che è stato individuato per ciascuno degli allievi con DSA e gli altri BES, esclusi quelli con disabilità, per i quali viene redatto il PEI.

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

Nel PDP, per ciascuna materia o ambito di studio, devono essere individuati gli strumenti compensativi e dispensativi necessari a sostenere l'allievo nell'apprendimento ed a consentirgli il raggiungimento degli obiettivi alla pari dei compagni. Esso definisce:

- le strategie
- le indicazioni operative
- l'impostazione delle attività di lavoro
- i criteri di valutazione degli apprendimenti
- i criteri minimi attesi

Esso deve essere un programma efficiente ed efficace sia nell'azione d'insegnamento sia nei processi di facilitazione dell'apprendimento, contenente un progetto strategico che ha come obiettivo il miglioramento dell'apprendimento dell'allievo agendo a due livelli: la diminuzione dei tempi di studio e del dispendio di energie ed il potenziamento della diversificazione delle metodologie didattiche. Il MIUR ha predisposto un modello che può essere scaricato e compilato agilmente nell'interesse dello studente², ma si possono scegliere altri modelli reperibili in diversi siti specializzati. Il PDP deve essere verificato almeno due volte all'anno, in sede di scrutini. In esso sono esplicitati i dati relativi all'alunno e le seguenti voci:

- obiettivi
- strategie e metodologie didattiche
- strumenti compensativi
- misure dispensative
- modalità di verifica
- criteri di valutazione

Il PDP è un contratto tra famiglia, scuola e istituzioni socio-sanitarie.

Il coordinatore ha diversi compiti: incontrare la famiglia, raccogliere delle informazioni sull'alunno, redigere una sintesi della diagnosi e mantenere i contatti con la famiglia. I singoli insegnanti devono, in riferimento alla loro disciplina, compilare la parte del documento con le proprie osservazioni, gli strumenti compensativi e dispensativi che intendono adottare e le modalità di verifica e valutazione che metteranno in atto.

Il percorso più dettagliatamente prevede:

1. la presa in considerazione della segnalazione della diagnosi;
2. un incontro conoscitivo tra il coordinatore di classe, la famiglia, il dirigente scolastico o il tutor referente DSA (nelle scuole in cui è presente questa figura) per raccogliere tutte le informazioni;

² <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa>

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

3. un incontro fra i docenti per la predisposizione e la distribuzione dei moduli da compilare;
4. la stesura finale del PDP;
5. la sottoscrizione del documento da parte dei docenti e dei genitori dello studente.

Quando trattiamo del PDP possiamo parlare sia di personalizzazione che di individualizzazione dell'apprendimento, in quanto metodologie, tempi e strumenti devono essere diversificati ma non gli obiettivi (a differenza di quanto avviene nel PEI per studenti con disabilità).

Il PDP rappresenta la diretta conseguenza della normativa scolastica degli ultimi decenni nella quale è stata posta attenzione alla realizzazione del successo nell'apprendimento e alle problematiche dell'abbandono scolastico. Tutti gli alunni con BES hanno il diritto di avere accesso a una didattica individualizzata e personalizzata. Le strategie, le indicazioni operative, l'impostazione delle attività di lavoro, i criteri di valutazione degli apprendimenti e i criteri minimi attesi trovano definizione all'interno del PDP. Un'ulteriore nota del Ministero del 22 Novembre 2013 fornisce infatti chiarimenti circa l'applicazione della Direttiva in merito al PDP: "Si ribadisce che, anche in presenza di richieste dei genitori accompagnate da diagnosi che però non hanno dato diritto a certificazione di disabilità o di DSA, il consiglio di classe è autonomo nel decidere se formulare o non formulare un Piano Didattico Personalizzato, avendo cura di verbalizzare le motivazioni della decisione, la cui validità rimane comunque circoscritta nell'anno scolastico di riferimento". L'assenza di certificazione non consente all'alunno di accedere alle provvidenze ed ai servizi previsti dalla legge 104 ma, nonostante la mancata presenza dell'insegnante di sostegno, gli insegnanti curricolari sono emotivamente e professionalmente impegnati nella elaborazione di strategie di intervento adatte alle caratteristiche peculiari di "quel" determinato alunno affinché riduca (o elimini) la negatività della sua situazione. Si tratta di un "percorso" delicato e difficile che alunno, genitori ed insegnanti devono seguire insieme in maniera reticolare e priva di pregiudizi. In definitiva il PDP è un piano didattico pensato e applicabile per gli alunni con BES nei quali la difficoltà è nelle abilità di utilizzare i normali strumenti per accedere all'apprendimento, abilità che possono e devono essere supportate, secondo la normativa vigente, per il raggiungimento del successo formativo.

➤ **Il PEI (Piano Educativo Individualizzato) per allievi con disabilità**

È una forma di didattica individualizzata che consiste complessivamente nella costruzione di obiettivi ed attività didattiche su misura per la condizione specifica e peculiare di un allievo con BES o difficoltà di apprendimento.

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

Il PEI contiene “gli interventi integrati ed equilibrati tra loro predisposti per l’alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all’educazione e all’istruzione”. Gli interventi sono messi a punto a partire dal profilo dinamico funzionale, in rapporto alle potenzialità dell’allievo previamente rilevate e alle risorse a disposizione: atteggiamenti e comportamenti evidenziati, organizzazione e funzionamento della classe, metodologie dispensate, competenze degli operatori, tecnologie ecc.

Il PEI, in quanto una delle tappe della programmazione didattica, deve tenere conto dei progetti didattico-educativi, riabilitativi, di socializzazione e delle forme d’integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche. Come stabilito dalla legge 104³ è uno strumento che deve essere costruito e redatto dal personale della scuola (insegnanti di sostegno, curricolari, psicopedagoga), in accordo e collaborazione con l’eventuale personale del servizio sociale, educatore, assistenziale dell’Ente locale

Gli accordi di programma hanno la finalità di coordinare i servizi scolastici e tutti i servizi territoriali ed extrascolastici per garantire la realizzazione del progetto di integrazione scolastica ed extrascolastica degli allievi con disabilità, anche per mezzo di interventi concreti come l’eliminazione delle barriere architettoniche negli edifici scolastici. Essi avranno carattere provinciale, per quanto attiene alla scuola secondaria di II grado, e comunale per quanto riguarda la scuola dell’infanzia e quella dell’obbligo. Dopo più di due anni dall’entrata in vigore della legge 104, venne emanato l’Atto di Indirizzo e coordinamento delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap, che costituisce ancora oggi un riferimento fondamentale per l’integrazione scolastica. Esso riconferma che l’individuazione della persona con handicap è compito degli specialisti della ASL (medico, neuropsichiatria, psicologo, ecc. L’individuazione avviene attraverso la compilazione di un documento o certificazione che può anche non contenere l’indicazione della diagnosi clinica, ma deve comunque dichiarare che l’allievo rientra tra i soggetti aventi diritto a fruire dei benefici previsti dalla Legge 104. Il documento di individuazione deve

³ la legge quadro 104/92 dedica l’art. 12, comma 5 e gli artt. da 2 a 5 del DPR del 24 febbraio 1994 all’integrazione scolastica. Nel recepire e risistemare le disposizioni di più testi legislativi e normativi, afferma solennemente il diritto della persona in situazione di handicap all’educazione ed all’istruzione negli asili nido, nelle sezioni ordinarie della scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie. Essa rappresenta una tappa fondamentale perché colloca il diritto all’integrazione tra i diritti fondamentali della persona e del cittadino. La legge 104 riguarda tutti i percorsi di vita delle persone in situazione di handicap e delle loro famiglie che vengono collocati all’interno di un sistema organico di aiuti che impegnano l’intera collettività, a partire dai principali soggetti istituzionalmente interessati: Comuni, Province, Aziende Sanitarie Locali ecc.

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

essere consegnato ai genitori dell'allievo, cioè coloro che decidono se rivolgersi o meno all'autorità sanitaria. Deve essere fatta prima dell'iscrizione dell'allievo alla scuola presso la quale intendono iscriverlo o subito dopo un'eventuale segnalazione da parte dell'istituzione scolastica, per poter dare avvio alle procedure amministrative necessarie a garantire l'integrazione scolastica.

La diagnosi funzionale è una diagnosi clinica che descrive la compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'allievo in situazione di handicap. Fa riferimento all'eziologia della disabilità, alle sue conseguenze funzionali, alla possibile evoluzione, alle funzioni attive del soggetto, alle strategie sviluppate nel corso della sua esperienza per fronteggiare le difficoltà, alle risposte che egli ha costruito nel contesto quotidiano della sua esistenza. Viene redatta dall'unità multidisciplinare della ASL, di solito due mesi dopo l'avvio dell'anno scolastico.

Il profilo dinamico-funzionale è un documento di sintesi dei possibili livelli di risposta, dell'alunno in situazione di handicap, alle attività ed alle esperienze che si intendono realizzare durante l'attività scolastica. È dinamico nel senso che dà conto di comportamenti, atteggiamenti, strategie, conoscenze, abilità e competenze osservate durante le interazioni con l'allievo. È funzionale nel senso che, collocandosi all'interno del progetto di crescita dell'alunno, fornisce informazioni riguardanti le modalità di sviluppo e di potenziamento delle sue risposte o funzioni operative nelle situazioni di vita. Il PDF individua degli elementi diagnostici e prognostici, cioè ipotizza delle potenzialità di sviluppo in un determinato arco temporale e delle aspettative alle quali predisporre affiancando l'allievo.

Viene redatto durante una riunione a cui partecipano le figure che hanno avuto esperienze dirette con l'allievo: i genitori, i tecnici dell'ASL, eventuale personale dell'Ente locale, dirigente scolastico e insegnanti.

➤ **I Gruppi di Lavoro per l'Inclusione (GLI)**

Sono dei gruppi costituiti da ogni singola istituzione scolastica e presieduti dal Dirigente Scolastico o da un suo delegato allo scopo di realizzare pienamente il diritto all'apprendimento per tutti gli alunni con BES, per mezzo della programmazione del PAI. Sono formati dal gruppo di sostegno, il coordinatore del progetto di accoglienza ed il referente L2⁴, dalle figure strumentali e da una rappresentanza dei coordinatori. Le loro funzioni sono:

- Rilevare, monitorare e valutare gli allievi con BES

⁴ Per L2 si intende qualsiasi lingua che venga appresa in un secondo momento rispetto alla madrelingua o lingua materna, a sua volta chiamata in gergo tecnico L1

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

- Raccogliere e documentare gli interventi educativo-didattici
- Fornire consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie e le metodologie di gestione della classe
- Raccogliere e coordinare le proposte dei G.L.H. operativi
- Elaborare il PAI

Interfacciarsi con I Centri Territoriali di Supporto (CTS) ed i servizi sociali e sanitari territoriali per la formazione, il tutoraggio ecc.

DIDATTICA INCLUSIVA E CORRESPONSABILITÀ DOCENTE NELL'INCLUSIONE

“La progettazione degli interventi da adottare riguarda tutti gli insegnanti perché l’intera comunità scolastica è chiamata ad organizzare i curricoli in funzione dei diversi stili o delle diverse attitudini cognitive, a gestire in modo alternativo le attività d’aula, a favorire e potenziare gli apprendimenti e ad adottare i materiali e le strategie didattiche in relazione ai bisogni degli alunni. Non in altro modo sarebbe infatti possibile che gli alunni esercitino il proprio diritto allo studio inteso come successo formativo per tutti”⁵

L’attuazione concreta di quest’esortazione del MIUR comporta un adattamento e una rimodulazione della didattica sulla base ai due grandi ambiti operativi che orientano l’azione verso il gruppo-classe e non soltanto verso gli allievi con difficoltà:

- **la relazione educativa e il clima all’interno del gruppo classe**

L’azione degli insegnanti è di vitale importanza per la costruzione di un clima relazionale socio-affettivo costruttivo all’interno della classe. È fondamentale che i docenti assumano comportamenti incoraggianti, equi, non discriminatori, di accettazione e di attenzione ai bisogni di ciascuno, capaci di valorizzare le diversità presentate dagli alunni con disabilità, come arricchimento per l’intero gruppo-classe, favorendo così la strutturazione del senso di appartenenza.

Alcuni presupposti per la costruzione di una relazione educativa che sia costruttiva e positiva sono la competenza emotiva e il riconoscimento dei bisogni. Emozioni e bisogni costituiscono delle variabili imprescindibili nei processi di apprendimento. Possiamo menzionare tra i bisogni il rispetto, l’accoglienza, l’autostima o giudizio di sé, la conoscenza di sé e degli altri, l’accettazione,

⁵ Nota MIUR del 4 agosto 2009 – Linee guida sull’integrazione degli alunni con disabilità

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

la fiducia ecc. e tra le emozioni la gioia, la noia, la tristezza, la vergogna ecc. Una relazione può essere inclusiva soltanto se attenta ai bisogni e alle emozioni.

La relazione educativa costruttiva e inclusiva richiede tempi, occasioni e incontri formali e informali ripetuti nel tempo, così come la vigilanza rispetto a vari rischi: il controllo dell'allievo o del gruppo-classe per i propri bisogni (di sentirsi amati, approvati, indispensabili, efficaci, autonomi ecc.); la fuga dalla responsabilità di contatto coi propri vissuti affettivi, l'abbandono lassista della fermezza o l'autorevolezza legata al proprio ruolo.

Non di rado, soprattutto nelle condizioni di disagio, la relazione si costruisce a partire dall'ascolto attento delle resistenze degli allievi o delle classi che diventa l'avvio di una relazione possibile.

In sintesi possiamo affermare che le dimensioni principali per la costruzione di una relazione educativa costruttiva sono: l'accettazione incondizionata, la valorizzazione dell'allievo e della classe a prescindere dalla loro condizione e l'accoglienza espressa per mezzo dell'ascolto, la conoscenza, la comprensione, l'accompagnamento, la guida ecc.

La relazione educativa con i singoli e con la classe può rappresentare una risorsa, se pensata essa stessa come mezzo e strumento didattico, attraverso alcune strategie educative.

- **La didattica: insegnamento-apprendimento**

Un sistema che si propone di attuare una didattica inclusiva considera l'allievo regista del proprio apprendimento, qualunque siano le sue capacità, le sue potenzialità e i suoi limiti. È importante promuovere pertanto, la costruzione attiva della conoscenza, attivando le personali strategie di approccio alla conoscenza nel rispetto dei ritmi, i tempi e gli stili cognitivi. L'azione didattica inclusiva va declinata nell'adozione di strategie e metodologie facilitanti:

- Attenzione agli stili cognitivi degli alunni (logico-matematico, linguistico o verbale, spaziale, cinestetico, musicale, interpersonale ecc.) e alla metacognizione cioè acquisire consapevolezza del proprio modo di apprendere, dei propri punti forti e deboli, delle proprie strategie di apprendimento e di problem solving.
- gli obiettivi, le consegne di lavoro e i materiali utilizzati dai docenti: libri di testo, materiali aggiuntivi, mediatori didattici (attrezzature e ausili informatici, software, sussidi specifici, tecnologie compensative logico-visive, mappe mentali e concettuali, schemi e aiuti visivi).
- Alcuni modelli didattici sono riconosciuti come inclusivi, cioè in grado di coinvolgere e attivare le potenzialità che ognuno può mettere in gioco: la didattica cooperativa, la didattica laboratoriale, la didattica esperienziale, la didattica per compiti autentici o per progetti. Tra le pratiche didattiche che si ispirano a questi modelli si possono menzionare: il lavoro di gruppo

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

e/o a coppie, l'apprendimento per scoperta, la peer tutoring, le attività laboratoriali e l'apprendimento cooperativo. Il tutoring per esempio, essendo una forma di relazione one to one, può accrescere l'apprendimento di entrambi i soggetti coinvolti. Le attività laboratoriali consentono di rendere ciascun allievo protagonista del proprio processo di apprendimento. L'apprendimento cooperativo può potenziare lo sviluppo della collaborazione tra gli allievi, delle competenze di cittadinanza e l'acquisizione di nuove conoscenze e abilità. Nell'apprendimento cooperativo gli allievi studiano insieme interagendo in piccoli gruppi, in modo collaborativo, responsabile, solidale e ricevendo valutazioni sulla base dei risultati ottenuti individualmente ed in gruppo. L'apprendimento cooperativo, grazie al fatto che privilegia: la cooperazione piuttosto della competizione, la personalizzazione, che si contrappone all'individualismo e l'integrazione delle diversità, può prevenire l'esclusione. Questa metodologia può rappresentare per gli allievi un'opportunità di approfondimento della conoscenza tra di essi, di apprendimento del rispetto delle differenze, di lavoro comune e di ricerca di un proprio percorso individualizzato. Essa mette i soggetti nelle condizioni di autoregolare i propri processi di pensiero, di comportamento e di apprendimento. In fine, questa pratica educativa didattica può rafforzare la motivazione e stimolare coloro che hanno necessità particolari, a volte frustrate da pratiche d'insegnamento tradizionali, frontali o semplicemente non rispondenti alle loro modalità alternative di apprendimento.

- La valutazione per l'apprendimento concorre al miglioramento delle competenze degli allievi e al loro successo formativo. Ha lo scopo di accompagnare, orientare e sostenere nel processo di apprendimento, promuovendone l'autovalutazione in termini di consapevolezza. La valutazione e l'autovalutazione inclusiva può essere fatta con: prove pratiche, feedback, osservazioni, interrogazioni, prove scritte strutturate o semi-strutturate. L'autovalutazione supporta l'allievo nella riflessione sull'esperienza vissuta e sul riconoscimento dei suoi ambiti di miglioramento. Gli allievi con BES, che possono trovare difficile l'autovalutazione, possono essere supportati con delle tracce preconfigurate o delle checklist

METODOLOGIE PER UNA DIDATTICA ICLUSIVA

le metodologie efficaci per l'inclusione sono utili a tutta la classe e non solo agli allievi con BES. La partecipazione, cioè il coinvolgimento e l'impegno di tutti gli allievi in attività di apprendimento, si rivela utilissima e stimolante per la loro crescita. Oggi più che mai appare chiaro come la differenza sia la regola e non l'eccezione. La pluralità di situazioni e d'individui che la scuola è chiamata ad includere diventa un'occasione per riconoscere la risorsa che essa rappresenta. Non è pensabile in questo scenario una didattica standardizzata o tradizionale,

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

frontale e nozionistica, ma si rende indispensabile l'esplorazione, l'implementazione e la sperimentazione di metodi, strategie mezzi, strumenti e mediatori didattici innovativi.

L'attuale situazione legata alla pandemia può, anch'essa, rappresentare un'opportunità per ripensare gli spazi scolastici: aule, laboratori, cortili ecc., in modo più flessibile e per potenziare gli spazi fuori dall'aula, all'aperto consentendo gli allievi di avere delle condizioni più favorevoli per fare esperienze di apprendimento rispondenti alle esigenze di una didattica interattiva e più inclusiva.

In seguito vengono proposte e brevemente presentate alcune di esse:

Inquiry Based Learning

È una metodologia basata sull'investigazione, che prevede una sequenza di fasi: una volta che gli allievi si confrontano con un fenomeno, un esperimento o un oggetto di studio si pongono delle domande, poi ipotizzano azioni per la risoluzione di eventuali problemi o per la comprensione dei fenomeni; successivamente verificano attraverso degli esperimenti e discutono sui risultati o le conclusioni tratte. Le premesse di questa metodologia sono l'importanza dell'esperienza diretta nell'apprendimento e nella costruzione dei significati soggettivi e della comprensione personale della realtà. L'attività può essere svolta all'aperto e con materiali poveri a disposizione oppure su richiesta degli alunni di esplorare un argomento che li incuriosisce, guardando un video o facendo delle ricerche. L'insegnante interverrà per rispondere a dubbio o suggerimenti operativi. In questo caso, il lavoro si svolge interamente a scuola e quindi gli studenti non si prepareranno a casa.

Il Problem Based learning (PBL)

L'apprendimento basato su un problema è una metodologia che pone al centro l'allievo ed è caratterizzata da forte interattività e coinvolgimento attivo del gruppo classe. La situazione problematica posta dal docente diventa il punto di avvio e il focus del processo di apprendimento, che stimola e dà l'avvio all'interazione tra gli alunni alla ricerca di soluzioni. Gli allievi possono lavorare anche singolarmente, ma in questo caso, in una fase successiva, dovranno discutere con la classe le strategie individuate. Il docente si porrà quale moderatore del processo e valuterà quanto svolto dagli studenti. Il lavoro si svolge interamente a scuola.

Flipped classroom (classi capovolte)

La didattica capovolta risponde alla necessità di conciliare la didattica per competenze con i tempi a scuola, sempre più ristretti. La classe capovolta mette a disposizione molto più tempo in classe per venire incontro alle esigenze degli studenti, creando attività esplorative e coinvolgenti.

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

Gli allievi fruiscono a casa del materiale multimediale necessario per l'unità di apprendimento, implementato dai docenti sulla piattaforma di classe per poi lavorare in classe sulle competenze, per mezzo dei compiti di realtà o compiti autentici. La sfida di questo dispositivo è quella della gestione del tempo supplementare che i docenti hanno a disposizione. Per implementare questa strategia, occorre un ambiente virtuale e protetto allo scopo di costruire le lezioni in modo cooperativo e collaborativo. Inoltre, le attività da svolgere ,dopo che gli alunni hanno visionato a casa i materiali di studio, devono essere strettamente collegate a quanto appreso a casa, in modo tale da chiarire i dubbi e rafforzare quanto appreso autonomamente.

Mastery Learning (Apprendimento per padronanza)

Questa metodologia prevede che gli studenti studino i materiali forniti dal docente al di fuori della classe per poi fare un dibattito in classe sugli elementi principali acquisiti, argomentando ai propri compagni quanto appreso. Il ruolo del docente è prevalentemente quello di moderatore, che valuta l'apprendimento. Gli allievi collaborano tra di loro e si supportano reciprocamente. Gli alunni che sono riusciti a comprendere i contenuti più impegnativi e complessi possono aiutare i loro compagni che si confrontano con le loro stesse sfide nel processo di apprendimento.

CONSLUSIONE

L'universo della disabilità può contenere grandi potenzialità all'interno dei contesti educativi e scolastici. Tutto ciò che si impara con, dai e sugli allievi con disabilità, accompagnando ed orientando i loro processi educativi, può rivelarsi molto utile per capire anche gli allievi "normodotati". IL confronto con la disabilità consente di esplorare strategie che potenziano la crescita di tutti, rendendo più sensibili rispetto a molti aspetti che nella relazione con allievi normodotati non sempre vengono così attentamente considerati.

Tuttavia non è tutto poesia, la disabilità ha tanti volti: aspetti sgradevoli, fastidiosi o per fino irritanti: aggressività, rumorosità, odori, ecc. aspetti silenziosi, come nel ritardo mentale, la sordità, ecc. e aspetti che possono per fino turbare, come nella tetraparesi, la sclerosi ecc. Non per tutti il mondo è bello perché vario o almeno non lo diventa così spontaneamente.

La disabilità ci offre l'opportunità di mettere gli allievi in contatto con la propria disabilità, l'imperfezione, le fragilità e per fino con le disabilità che ci sfiorano in famiglia: sordità, alzheimer, depressione ecc.

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

Privare dal contatto con la disabilità rischierebbe di generarne un'altra: l'incapacità di confrontarsi con il disagio, la sofferenza, il senso d'impotenza rischiando di perdere così la possibilità di fare una delle esperienze di apprendimento più significative della vita, che fa sviluppare la competenza del senso e può rendere più umani.

Per evitare che questi incontri diventino 'scontri' e per fino traumi, l'antidoto può essere proprio un clima di inclusione, che offre una possibilità di crescita umana agli insegnanti e agli allievi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Tacconi G. (2011), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, FrancoAngeli, Milano.

IANES D. (2005), *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Erickson, Trento.

IANES D. (2006), *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Erickson, Trento.

CANEVARO A. (2008), *Le logiche del confine e del pensiero*, Erickson, Trento.

IANES D. - MACCHIA V. (2008), *La didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Erickson, Trento.

IANES D. (2014), *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso la didattica inclusiva*, Erickson, Trento.

ZAMBOTTI F. (2015), *BES a scuola, i 7 punti chiave per una didattica inclusiva*, Erickson, Trento.

MELONI M. (2004), GALVAN N., SOLA D., SPONZA N., "dislessia strumenti compensativi", Associazione Italiana Dislessia, libri liberi.

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore

- CORNOLDI C. (2013), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, il Mulino, Bologna.
- CORNOLDI C. (2007), *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*, il Mulino, Bologna.
- D'ALONZO L. (2007), *integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. La scuola, Brescia.
- SCAPIN C., Fogarolo F. (2010), *Competenze compensative Erickson*, Trento.
- STRIANO M., (2000) *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*, Pensa Multimedia.
- STELLA G. ,(2004) *Dislessia*, Il Mulino, Milano.
- GELATI M., ,(2004) *Pedagogia speciale e integrazione*, Carocci, Roma.
- DOZZA L. ,(2004) *Relazioni cooperative a scuola*, Erickson, Trento.
- Damiano E. (2006), *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia.
- Fiori U. (2003), *Tutto bene, professore?*, Baldini&Castoldi, Milano.
- Gross Davis B. (2009), *Tools for teaching*, second edition, Jossey-Bass, San Francisco.
- Laneve C. (2005), a cura di, *Analisi della pratica educativa. Metodologie e risultanze della ricerca*, La Scuola, Brescia
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2010), a cura di, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano.
- Rook M.M., McDonald S.P. (2011), *Digital records of practice: A literature review of video analysis in teacher practice*,
- in http://innovation.ed.psu.edu/assets/KrauseInnovationStudio_SITE2012.pdf.

Dispensa (acd)
Gustavo M. Gomez - Formatore