

AGENZIA PER LA FORMAZIONE L'ORIENTAMENTO E IL
LAVORO DELLA PROVINCIA DI COMO

QUADERNI AFOL
n.3
“BISOGNI EDUCATIVI
SPECIALI”

Anno Formativo
2013/2014

INTRODUZIONE	3
IL CONCETTO DI BISOGNO EDUCATIVO SPECIALE	4
LE DIVERSE SITUAZIONI DI BES	6
1 DISABILITA' A SCUOLA	8
1.1 ACCERTAMENTO	9
1.2 DIAGNOSI FUNZIONALE	9
1.3 IL PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO (PEI)	10
1.4 PROGRAMMAZIONE SEMPLIFICATA O DIFFERENZIATA?	10
1.5 LA VALUTAZIONE DEGLI ALLIEVI DISABILI	12
1.6 ESAMI DI QUALIFICA E DI DIPLOMA PROFESSIONALE DEGLI ALLIEVI DISABILI	13
1.7 LA CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA E FORMATIVA DEI DOCENTI	13
1.8 IL DOCENTE ASSEGNATO ALLE ATTIVITÀ DI SOSTEGNO	14
2 DISTURBI SPECIFICI DELL' APPRENDIMENTO (DSA) E ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI	15
2.1 DEFINIZIONE	15
2.2 CARATTERISTICHE DEGLI ALLIEVI CON DSA	17
2.3 CERTIFICAZIONE DIAGNOSTICA VALIDA AI FINI SCOLASTICI	22
2.4 LA CONSEGNA DELLA DIAGNOSI A SCUOLA	24
2.5 IL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO (PDP)	24
2.6 ALLIEVI DSA E ALLIEVI DISABILI: DUE PERCORSI DIFFERENTI	26
2.7 STRUMENTI COMPENSATIVI E MISURE DISPENSATIVE	26
2.8 UNA DIDATTICA PER GLI ALLIEVI CON DSA	28
2.9 DSA E LINGUE STRANIERE	30
2.10 ESAMI DI QUALIFICA E DI DIPLOMA PROFESSIONALE DEGLI ALLIEVI CON DSA	32
2.11 LA DIMENSIONE RELAZIONALE: PROTOCOLLO ACCOGLIENZA STUDENTI DSA	33
2.12 ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI	34
3 ALLIEVI CON "ALTRE" SITUAZIONI BES: AREA DELLO SVANTAGGIO SOCIOECONOMICO, LINGUISTICO CULTURALE	35
3.1 PROCEDURA DI INDIVIDUAZIONE DELLE SITUAZIONI DI BES	36
3.2 DIDATTICA INDIVIDUALIZZATA E DIDATTICA PERSONALIZZATA	38
3.3 VALUTAZIONE DEGLI ALLIEVI CON ALTRE SITUAZIONI DI BES	40
3.4 ALLIEVI CON ALTRE SITUAZIONI DI BES E ESAMI DI QUALIFICA E DIPLOMA PROFESSIONALE	41
3.5 NON BISOGNA PERSONALIZZARE "TROPPO"	41
ORGANISMI DI ISTITUTO	42
IL GRUPPO DI LAVORO PER L' INCLUSIONE (GLI)	43
IL PIANO ANNUALE PER L' INCLUSIVITÀ (PAI)	43
LO SPORTELLLO DI CONSULENZA PSICOLOGICA	43
QUANDO ATTIVARE IL SERVIZIO DI CONSULENZA PSICOLOGICA	45
ALLEGATI	45
ALLEGATO 1: MODELLO PEI AFOL COMO	45
ALLEGATO 2: MODELLO PDP AFOL COMO	55
RIFERIMENTI NORMATIVI	61
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA	62

INTRODUZIONE

Questa pubblicazione vuole essere un supporto a tutti i colleghi che, nella loro attività didattica, incontrano allievi che presentano Bisogni Educativi Speciali.

E' una guida che, grazie a riferimenti normativi e suggerimenti metodologici, potrà essere utilizzata e consultata come strumento operativo.

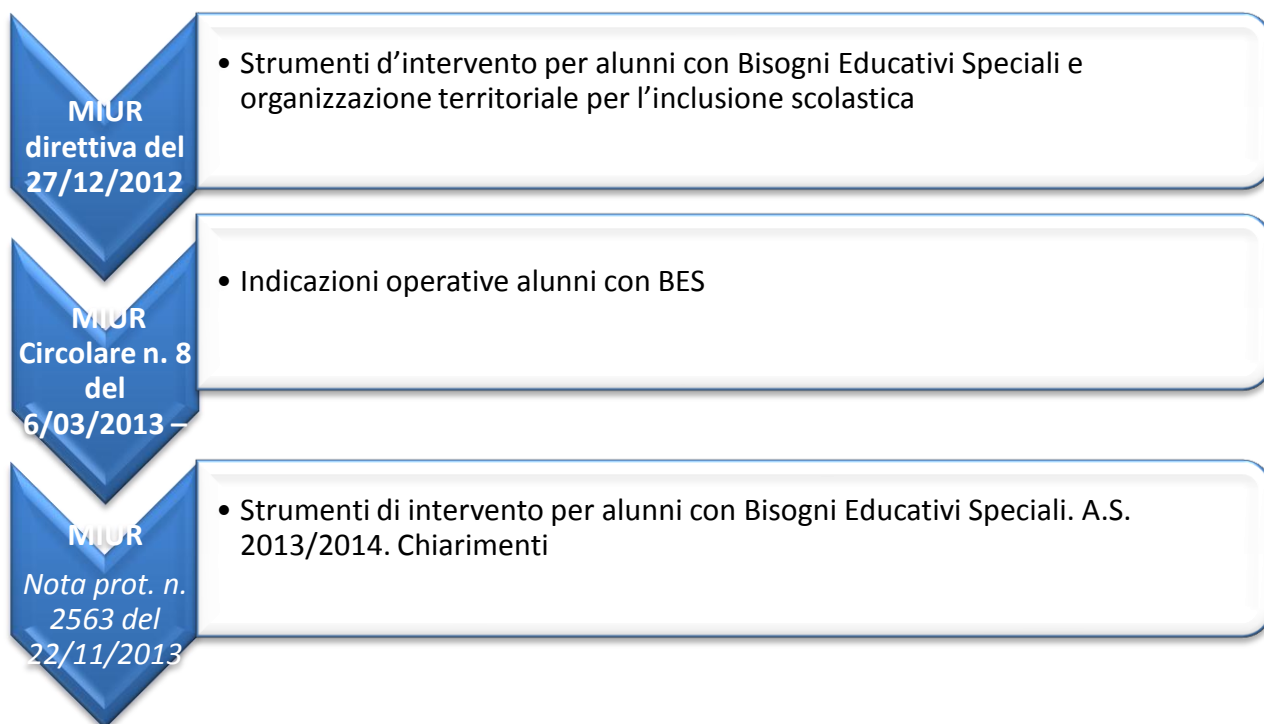
Lieto se offrirà un contributo a ciascun collega che, con la propria sensibilità e competenza, saprà sicuramente cogliere contenuti e modalità opportune per una relazione educativa "speciale" garantendo una didattica inclusiva, equa e responsabile.

Buona Lettura

Simon Pietro Scaccabarozzi
(psicologo-docente AFOL)

IL CONCETTO DI BISOGNO EDUCATIVO SPECIALE

Riferimenti normativi:



Ogni insegnante, per esperienza diretta, sa che l' area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit.

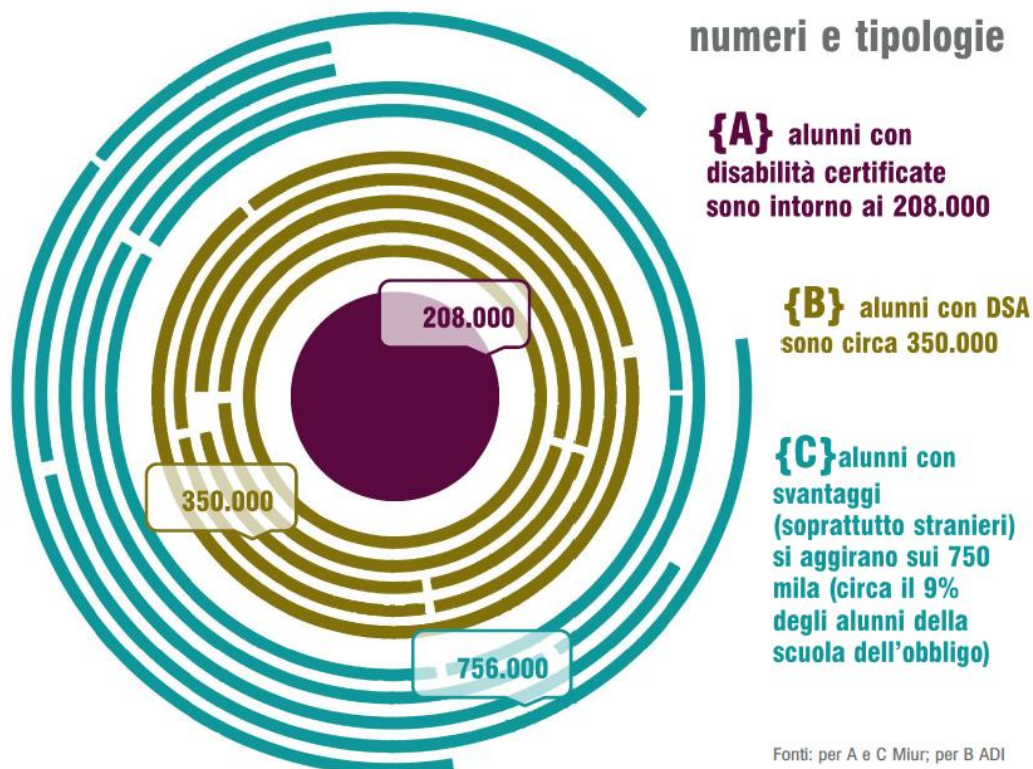
E' la stessa Direttiva MIUR del 27.12.2012 - "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" che riconosce e mette in evidenza come " [...] *la discriminante tradizionale - alunni con disabilità / alunni senza disabilità - non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi [...]*"

In ogni classe si incontrano allievi che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse, problemi psicologici e/o comportamentali.

In effetti sono sempre più numerosi gli studenti che per qualche difficoltà di "funzionamento" preoccupano insegnanti e famiglie.

Secondo una ricerca condotta dalla Fondazione Giovanni Agnelli gli allievi in situazione di criticità per qualche forma di difficoltà sono ben di più di quel 2-3% di alunni certificati dall'Azienda Sanitaria con una disabilità. Vi sono almeno 10-15% di alunni con qualche altro tipo di difficoltà anche se non certificata.

numeri e tipologie



Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata dalla **Direttiva MIUR del 27/12/2012** come area dei **Bisogni Educativi Speciali** (in altri paesi europei: Special Educational Needs).

La Direttiva, introducendo il concetto di Bisogni Educativi Speciali, sposta definitivamente l'attenzione dalle procedure di certificazione all'analisi dei bisogni di ciascun studente ed estende in modo definitivo a tutti gli studenti in difficoltà il diritto – e quindi il dovere per tutti i docenti – alla personalizzazione dell'apprendimento, anche attraverso il diritto ad usufruire di misure dispensative e strumenti compensativi, nella prospettiva di una presa in carico complessiva ed inclusiva di tutti gli alunni.

L'attenzione ai BES non ha lo scopo di favorire improprie facilitazioni ma di rimuovere quanto ostacola i percorsi di apprendimento. Questo non genera un livellamento degli apprendimenti bensì una modulazione degli stessi sulle potenzialità di ciascuno, nell'ottica di una scuola più equa e più inclusiva.

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale è da considerare come una macrocategoria che comprende dentro di sé tutte le possibili difficoltà educative e di apprendimento degli alunni, sia le situazioni considerate tradizionalmente come disabilità mentale, fisica, sensoriale, sia quelle di deficit in specifici apprendimenti clinicamente significative: la dislessia, il disturbo da deficit attentivo, ad esempio, e altre varie situazioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale, di apprendimento, di contesto socio-culturale, ecc. Tutte situazioni molto diverse tra loro, ma sostanzialmente uguali nel loro diritto a ricevere un'attenzione

educativo-didattica sufficientemente individualizzata ed efficace.

L' utilizzo del termine *bisogno* sposta la prospettiva dell' educazione da una posizione statica/esterna (constatare le difficoltà presentate dallo studente nel raggiungimento degli standard) ad una posizione più dinamica e coinvolta che deve rispondere alla persona in formazione.

Ancora oggi, in molti casi, sono gli studenti a doversi adattare alle attività e proposte didattiche e ciò è giustificato dal fatto che le varie attività e proposte sono state messe a punto e sperimentate a lungo per rispondere proprio alle caratteristiche dello "studente tipo", il quale, per definizione, non presenta tratti particolari.

Nel momento in cui invece uno studente vive una condizione che gli rende difficile o impossibile rispondere adeguatamente e produttivamente, è necessario che anche la scuola attui degli adattamenti alla propria proposta, in funzione del maggiore successo formativo possibile dello studente.

LE DIVERSE SITUAZIONI DI BES

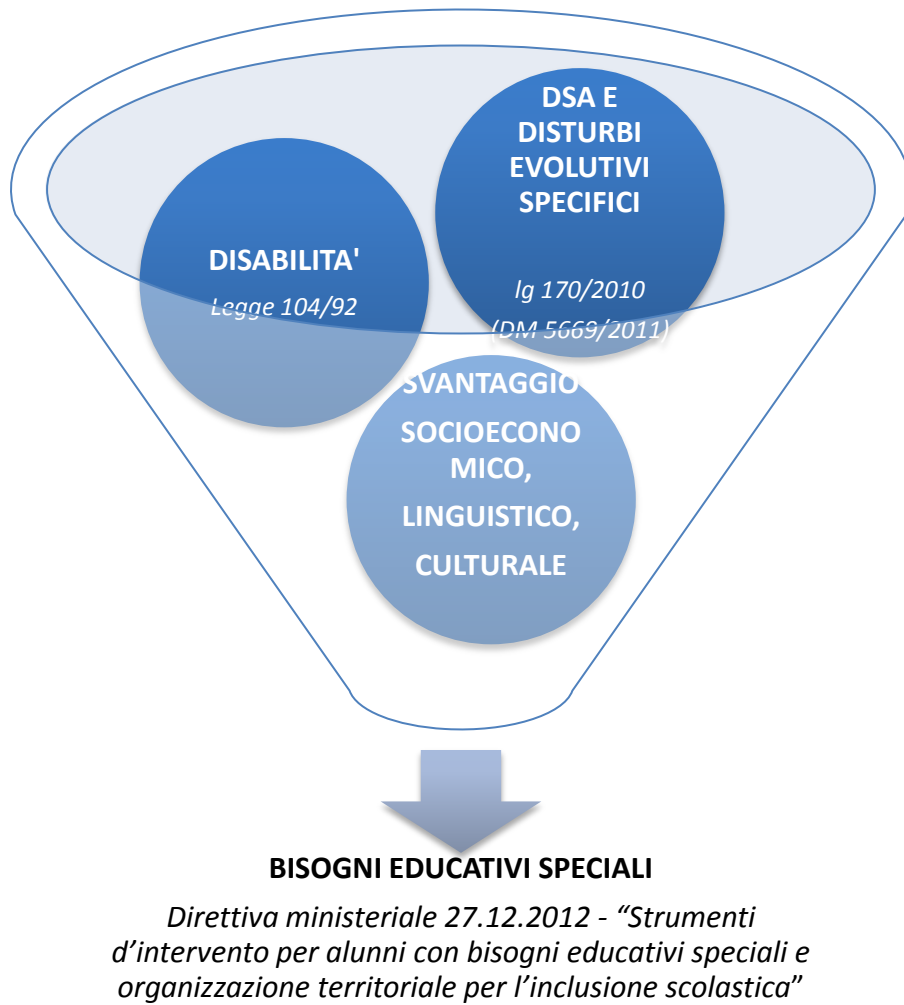
Per comodità di comprensione, l'espressione BES è utilizzata per definire tutte le situazioni in cui gli studenti incontrano importanti difficoltà nel percorso scolastico; tali situazioni possono essere ricondotte a due gruppi principali:

1. le condizioni già oggetto di interventi regolati da una normativa (L.104/1992 - L. 170/2010)
2. le altre situazioni citate dalla Direttiva o previste dalla L. 53/2003.

Nel primo caso si collocano tutte le situazioni certificate in base alla normativa specifica; nel secondo, invece, si trovano tutte le altre situazioni di studenti con difficoltà scolastica effettiva, dovute a vari motivi, comprese anche le situazioni di difficoltà diagnosticate ma non certificate o quelle al limite della patologia. Sono tali situazioni, non evidenziate e "non tutelate" da normative specifiche, che la Direttiva vuole richiamare all'attenzione delle scuole con rinnovato vigore.

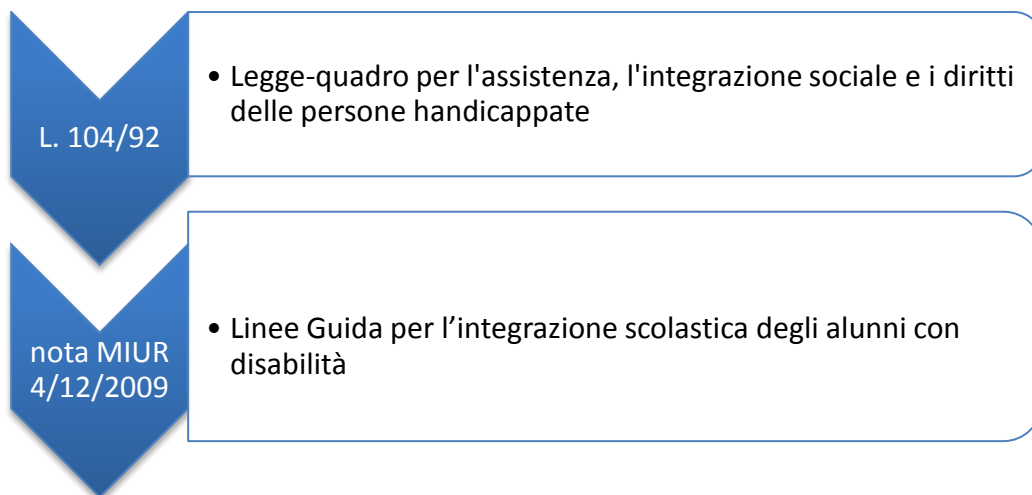
I BES possono essere suddivisi in 3 gruppi:

- ✓ Disabilità (certificata)
- ✓ DSA e disturbi evolutivi specifici (certificati)
- ✓ Area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale



1 DISABILITA' A SCUOLA

Riferimenti normativi:



L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione". (comma 3, art 12, L. 104/92)

La Legge citata prevede una particolare attenzione, un atteggiamento di "cura educativa" nei confronti degli alunni con disabilità che si esplica in un percorso formativo individualizzato al quale partecipano più soggetti istituzionali

Il percorso di integrazione si declina in 3 fasi:



1.1 Accertamento

Prima di effettuare l'iscrizione dell'alunno a scuola, i genitori devono recarsi presso il Servizio Specialistico dell'Infanzia e dell'Adolescenza ovvero il Centro di riferimento territoriale della propria A.S.L. di residenza e richiedere la valutazione per il rilascio della certificazione della situazione di handicap ai fini scolastici, da parte del Collegio Medico competente, per accertare tipologia e grado del deficit riscontrato.

La certificazione consente di accedere agli interventi educativi, assistenziali e di sostegno nel percorso di integrazione scolastica.

Chi se ne occupa?

Il verbale di accertamento è redatto da un Collegio Medico di valutazione dell' A.S.L. di residenza, composto da Neuropsichiatra infantile, Psicologo, Assistente Sociale, con riferimento alla diagnosi redatta dagli specialisti del Servizio di Neuropsichiatria infantile e dell'adolescenza (U.O.N.P.I.A.). Viene redatto su richiesta dei genitori.

Quando?

Il Collegio deve concludere il procedimento di valutazione entro 30 giorni dalla ricezione della domanda e comunque in tempo utile alla formazione delle classi e l'inizio del nuovo anno scolastico.

Validità

La certificazione è valida sino alla data riportata nel verbale di accertamento stesso (sino all'a.s. ...; sino al passaggio di ciclo; sino al termine degli studi).

I genitori possono richiedere l'interruzione dei benefici previsti dalla L.104/1992 in qualunque momento lo ritengano opportuno, attraverso una comunicazione scritta indirizzata al Direttore.

1.2 Diagnosi Funzionale

Cfr. Intesa tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali, in merito alle modalità e i criteri per l'accoglienza scolastica e la presa in carico dell'alunno con disabilità – 20/03/08, art. 2 comma 2

La diagnosi funzionale è un atto di valutazione dinamica di ingresso e di avvio della presa in carico per la piena inclusione scolastica e sociale dell'alunno con disabilità certificata in situazione di svantaggio.

Diversamente dalla Certificazione di handicap (Verbale di accertamento), la Diagnosi Funzionale non si limita ad accertare il tipo e la gravità del deficit riscontrato, ma è finalizzata al recupero della persona con disabilità, attraverso un'attenta analisi delle sue aree di potenzialità registrabili dal punto di vista funzionale.

La diagnosi dovrebbe essere FUNZIONALE non tanto poiché fornisce la descrizione "delle funzioni", intese come capacità (ridotte) della persona con disabilità ma nel senso che "serve a ..." progettare un intervento educativo e didattico adeguato, orientando la scelta degli obiettivi appropriati e dei metodi efficaci sulla base delle caratteristiche dell'alunno in difficoltà.

Chi la redige?

Unità di Valutazione (équipe) Multidisciplinare per l'Integrazione Scolastica del Servizio specialistico dell'Infanzia e dell'adolescenza composta dal medico specialista nella disfunzione segnalata, dal neuropsichiatra infantile, dal terapeuta della riabilitazione, dagli operatori sociali in servizio presso la A.S.L.

Quando?

Viene elaborata (e/o rinnovata) all'inizio di ogni passaggio di ciclo scolastico ovvero a seguito dell'individuazione dell'alunno quale persona in situazione di svantaggio, ed aggiornata ogni qual volta se ne ravvisi la necessità in relazione al variare delle condizioni psico-fisiche-sensoriali dello studente.

La A.S.L. deve elaborare la Diagnosi Funzionale entro 30 giorni dal colloquio/visita ed essa deve essere consegnata alla scuola entro 45 giorni dall'iscrizione (Marzo).

Come?

La D.F. deve essere redatta secondo i criteri del modello bio-psicosociale alla base dell'ICF e costituisce il presupposto necessario per la stesura del Piano Educativo Individualizzato (P.E.I.).

1.3 Il Piano Educativo Individualizzato (PEI)

Il PEI definisce gli elementi chiave che dovranno guidare la programmazione educativa per la piena realizzazione dell'inclusione scolastica.

Contiene tutte le attività educative e didattiche programmate, con relative verifiche e valutazioni.

Inoltre include gli interventi a carattere riabilitativo e sociale in modo da integrare e condividere tra loro i diversi interventi.

Chi lo redige?

È redatto dall'intero consiglio di classe congiuntamente con gli operatori dell'Unità Multidisciplinare (medico – psichiatra o specialista della disabilità -, psicologo...), gli eventuali operatori dei servizi sociali e in collaborazione con i genitori.

Quando?

È rivisto e aggiornato all'inizio di ogni anno scolastico, effettuando una verifica dei progressi realizzati.

Come?

Nella sezione allegati è riportato il modello di PEI adottato da AFOL Como

1.4 Programmazione semplificata o differenziata?

Legge 104/92, art. 12, c. 3,

“L’integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell’apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione”;

Il c. 4 stabilisce inoltre che “l’esercizio del diritto all’educazione e all’istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all’handicap”.

La progettazione educativa per gli alunni con disabilità deve, dunque, essere costruita tenendo ben presente questa priorità.

Vi sono due tipi di intervento formativo:

- ✓ **Progettazione formativa riconducibile allo stesso livello ed ambito di contenuto dello standard.**

Gli apprendimenti devono essere " globalmente rapportabili all'insegnamento impartito a tutti gli alunni di quel determinato indirizzo di studi". **E' possibile prevedere PROGRAMMI SEMPLIFICATI con una riduzione parziale dei contenuti delle discipline curriculari. Gli alunni partecipano a pieno titolo agli esami di Qualifica e di Diploma, nel corso dei quali possono essere predisposte prove equipollenti.**

Tale percorso può essere modificato in itinere qualora gli obiettivi e le soluzioni formative non risultino adatti allo specifico percorso di apprendimento e di crescita personale dell’allievo. (Legge 104/92, D.P.R. del 24 febbraio 1994, art. 5, comma 1

- ✓ **Progettazione formativa individualizzata/differenziata (non corrisponde al livello ed all’ambito dei contenuti dello standard formativo)**

Si riferisce ed assume obiettivi formativi ed esiti di apprendimento diversificati – in termini di contenuto e/o livello – rispetto a quelli dello standard regionale. L’ individualizzazione trova declinazione e sviluppo nel PEI

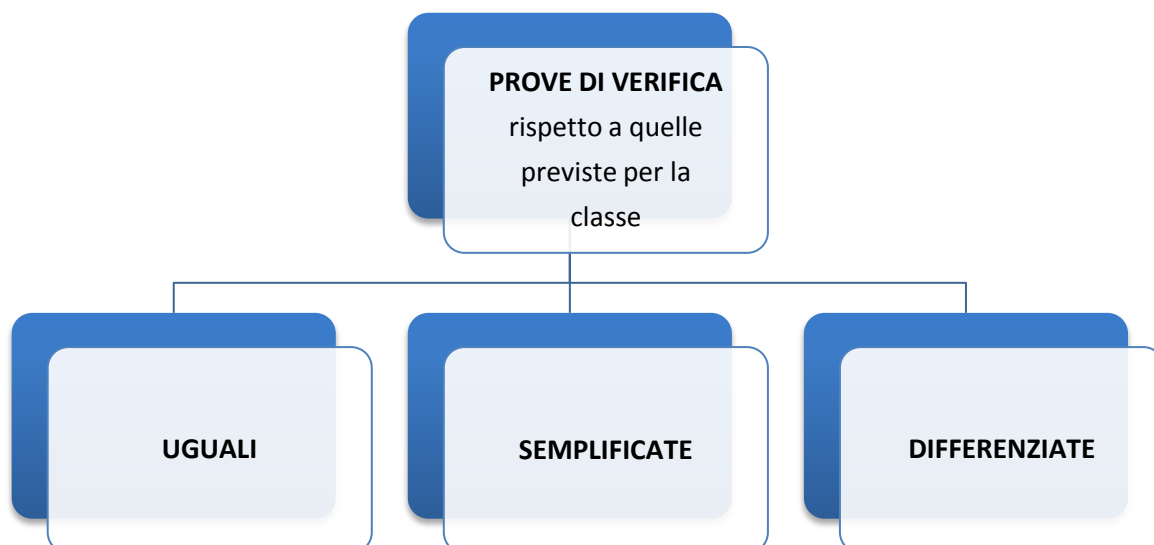
E' necessario il consenso della famiglia. **Possono partecipare agli esami di Qualifica e di Diploma, svolgendo prove differenziate omogenee al percorso svolto, finalizzate al conseguimento di un attestato delle competenze acquisite** utile anche ai fini della graduatoria per il collocamento obbligatorio nel quadro economico-produttivo territoriale



1.5 La valutazione degli allievi disabili

La valutazione degli allievi disabili è effettuata da tutti gli insegnanti e deve avvenire sulla base del Piano Educativo Individualizzato nel quale vanno indicate le modalità di valutazione e verifica adottate e le attività integrative o di sostegno svolte, anche in sostituzione dei contenuti parziali di alcune discipline.

Si rammenta inoltre che la valutazione in questione dovrà essere sempre considerata come valutazione dei processi e non solo come valutazione della performance.



Le prove semplificate sono prove diverse nei modi, ma non nei risultati dell'accertamento delle competenze (ad es. sostituzione di elaborati scritti con questionari da completare, sostituzione di un colloquio con una prova scritta, uso di mediatori didattici, svolgimento di contenuti culturali diversi da quelli di prove ufficiali...)

1.6 Esami di Qualifica e di Diploma Professionale degli allievi disabili

Percorso didattico DIFFERENZIATO

- **Prove differenziate** coerenti con il percorso svolto e finalizzate unicamente al rilascio dell'attestazione delle competenze.
I testi delle prove sono elaborati dalla Commissione sulla base della documentazione fornita dal Cdc.
Al termine viene rilasciata un'attestazione delle competenze x art.13 DPR 323/1998.

Percorso didattico SEMPLIFICATO

- **Prove equipollenti** consistenti nell'uso di mezzi tecnici o in modalità differenti di sviluppo dei contenuti culturali e professionali che comprovano che il candidato ha raggiunto una preparazione per il rilascio del titolo di studio con valore legale.
I testi delle prove sono elaborati dalla Commissione sulla base della documentazione fornita dal Cdc.

“Agli allievi disabili ai fini del successo formativo, è garantita la permanenza nei percorsi formativi fino al compimento del 18 anno di età, ovvero all'ottenimento del Diploma Professionale”

“Gli allievi disabili che al termine del terzo anno non abbiano ottenuto la qualifica, ma un Attestato di competenze, possono ugualmente accedere al quarto anno, sulla base della specifica progettazione personalizzata di cui al PEI”

LR n. 19/2007 “Norme sul sistema educativo di Istruzione e Formazione della Regione Lombardia

1.7 La corresponsabilità educativa e formativa dei docenti

Come specificato nella Nota MIUR del 4 agosto 2009 – Linee guida sull'integrazione degli alunni con disabilità:

“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”

Tutto ciò implica lavorare su tre direzioni:

✓ **Il clima della classe**

Gli insegnanti devono assumere comportamenti non discriminatori, essere attenti ai bisogni di ciascuno, accettare le diversità presentate dagli alunni disabili e valorizzarle come arricchimento per l'intera classe, favorire la strutturazione del senso di appartenenza, costruire relazioni socio-affettive positive.

✓ **Le strategie didattiche e gli strumenti**

La progettualità didattica orientata all'inclusione comporta l'adozione di strategie e metodologie favorevoli, quali **l'apprendimento cooperativo, il lavoro di gruppo e/o a coppie**, il tutoring, **l'apprendimento per scoperta, la suddivisione del tempo in tempi, l'utilizzo di mediatori didattici, di attrezzature e ausili informatici**, di software e sussidi specifici.

E' importante predisporre i documenti per lo studio e per i compiti a casa in formato elettronico, affinché essi possano risultare facilmente accessibili agli alunni che utilizzano ausili e computer per svolgere le proprie attività di apprendimento.

✓ **L'apprendimento-insegnamento**

Un sistema inclusivo considera l'alunno protagonista dell'apprendimento qualunque siano le sue capacità, le sue potenzialità e i suoi limiti. Va favorita, pertanto, la **costruzione attiva della conoscenza, attivando le personali strategie di approccio al “sapere”, rispettando i ritmi e gli stili di apprendimento** e “assecondando” i meccanismi di autoregolazione. Si suggerisce il ricorso alla metodologia dell'apprendimento cooperativo.

Quanto sopra indicato è in linea con il modello didattico metodologico già adottato da AFOL Como e illustrato nel Quaderno AFOL n. 1 al quale si rimanda la lettura.

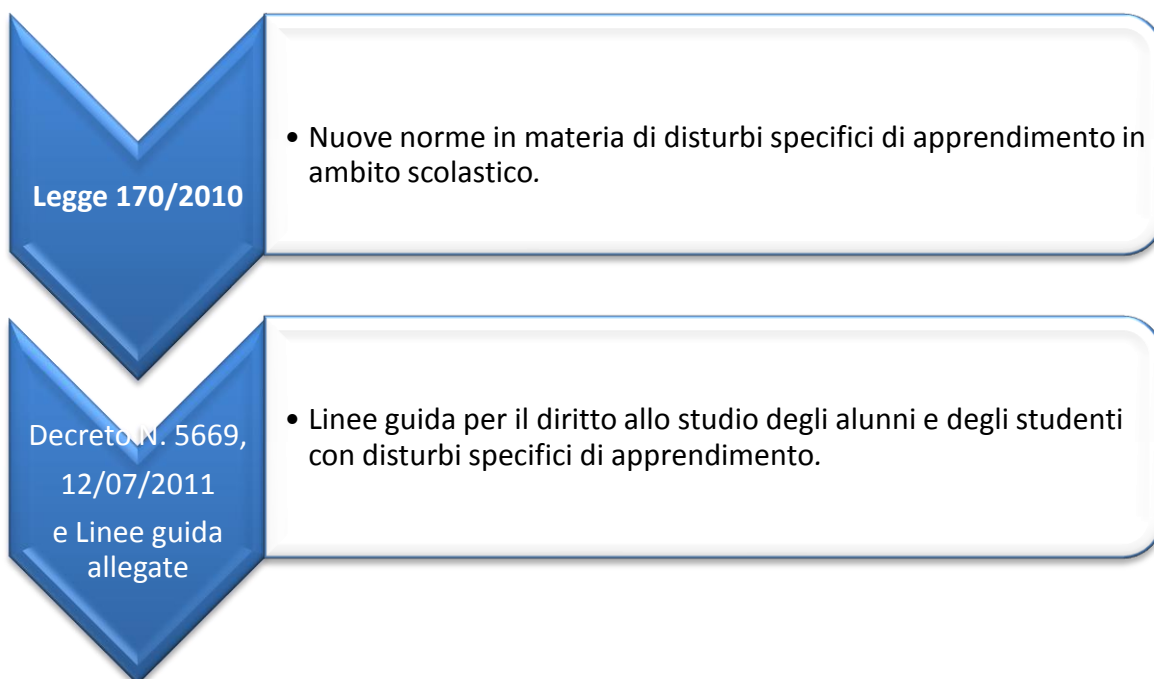
1.8 Il docente assegnato alle attività di sostegno

L'assegnazione dell'insegnante per le attività di sostegno alla classe, così come previsto dal Testo Unico L. 297/94 rappresenta la “vera” natura del ruolo che egli svolge nel processo di integrazione. Infatti è l'intera comunità scolastica che deve essere coinvolta nel processo in questione e non solo una figura professionale specifica a cui demandare in modo esclusivo il compito dell'integrazione. Il limite maggiore di tale impostazione risiede nel fatto che nelle ore in cui non è presente il docente per le attività di sostegno esiste il concreto rischio che per l'alunno con disabilità non vi sia la necessaria tutela in ordine al diritto allo studio. La logica deve essere invece sistemica, ovvero quella secondo cui il docente in questione è “assegnato alla

classe per le attività di sostegno”, nel senso che oltre a intervenire sulla base di una preparazione specifica nelle ore in classe collabora con l'insegnante curricolare e con il Consiglio di Classe affinché l'iter formativo dell'alunno possa continuare anche in sua assenza.

2 DISTURBI SPECIFICI DELL' APPRENDIMENTO (DSA) E ALTRI DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI

Riferimenti normativi:

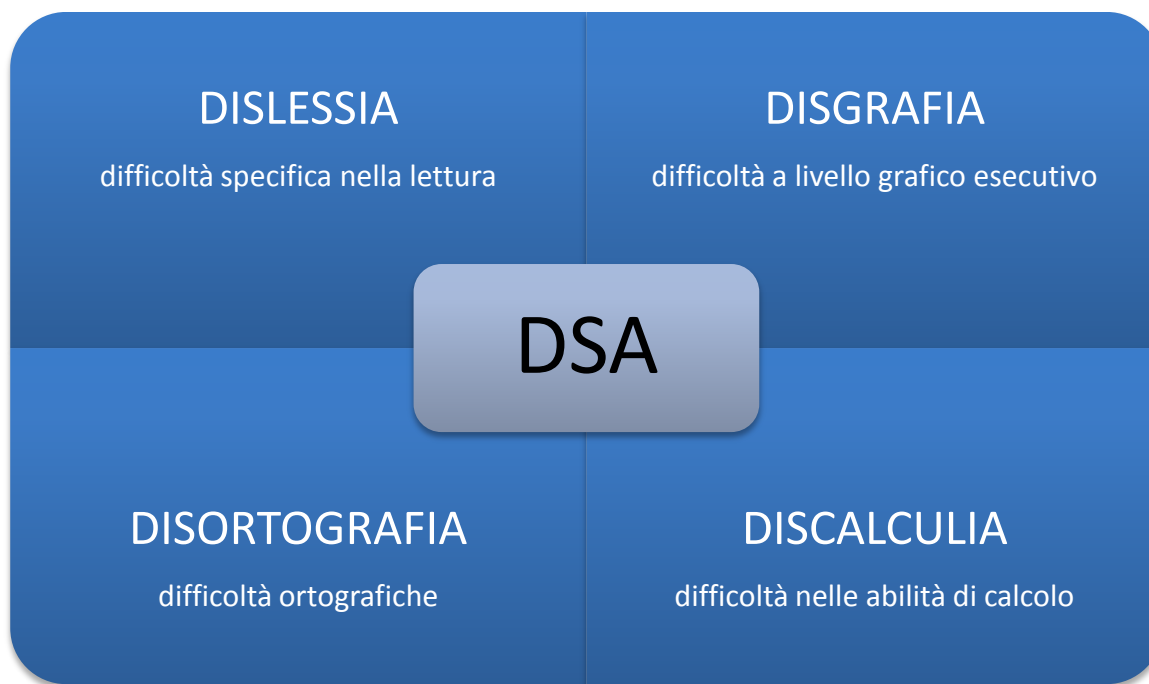


2.1 Definizione

Il termine “*Disturbi Specifici dell’Apprendimento*” (spesso indicati con l’acronimo DSA) si riferisce ad un gruppo eterogeneo di disturbi caratterizzati da significative difficoltà nell’acquisizione e nell’uso di abilità scolastiche, quali la capacità di lettura, di scrittura e di calcolo, non imputabili primariamente a fattori di disabilità grave e comunque definibili in base al mancato raggiungimento di criteri attesi di apprendimento, rispetto alle potenzialità del soggetto (Cornoldi, 1991)

Le disfunzioni **neurobiologiche** alla base dei disturbi interferiscono con il normale processo di acquisizione della lettura, della scrittura e del calcolo.

Sulla base del deficit funzionale vengono comunemente distinte le seguenti condizioni cliniche:



Esistono diverse definizioni di dislessia, una delle più accreditate è quella dell' **International Dyslexia Association** (Lyon, Shaywitz, Shaywitz 2003):

“La dislessia è una **disabilità specifica dell'apprendimento di origine neurobiologica**. Essa è caratterizzata dalla **difficoltà ad effettuare una lettura accurata e/o fluente e da scarse abilità nella scrittura e decodifica**. Queste difficoltà derivano tipicamente da un deficit nella componente fonologica del linguaggio, che è spesso inattesa in rapporto alle altre abilità cognitive e alla garanzia di una adeguata istruzione scolastica. Conseguenze secondarie possono includere problemi di comprensione nella lettura del testo scritto e una ridotta crescita del vocabolario e della conoscenza generale, conseguente ad una ridotta pratica nella lettura”

I fattori ambientali - rappresentati dalla scuola, dall'ambiente familiare e dal contesto sociale – si intrecciano con quelli neurobiologici e contribuiscono a determinare un maggiore o minore disadattamento.

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

Si calcola che circa l'80% dei soggetti con DSA presenta un quadro di dislessia evolutiva, nel 60% dei casi è associata anche discalculia.

Uno studio epidemiologico tuttora in corso (SNLG-iss, 2011) indica che circa il 3-4% della popolazione scolastica presenta caratteristiche che rientrano in tale categoria. Pertanto, è probabile che almeno un allievo per classe possa presentare tali difficoltà.

Si calcola che in Italia ci sia circa un milione e 500 mila dislessici, ma tale incidenza potrebbe essere sottostimata, dato che solo da pochi anni si è arrivati a criteri condivisi per la definizione di tale categoria diagnostica.

In particolare, nel 2007 sono state pubblicate a cura della SINPIA le “Raccomandazioni per la pratica clinica sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento” definite con il metodo della Consensus Conference, che ha portato

ad una chiarezza maggiore sia nell'ambito delle procedure diagnostiche che nella programmazione dell'intervento. A tale Consensus Conference è seguito un nuovo approfondimento nel febbraio 2011, (PARCC 2011) esitato nella pubblicazione di Linee Guida Nazionali.

L'incidenza dei DSA nella scuola italiana è in costante aumento per una serie di ragioni:

- Affinate capacità diagnostiche da parte dei professionisti del settore
- Maggior capacità osservativa da parte degli insegnanti nell'individuare le varie condizioni di difficoltà
- Maggiore informazione da parte delle famiglie

Criterio della "discrepanza"

Il criterio principale per sospettare la presenza di un D.S.A. è dato dalla "discrepanza" tra l'intelligenza generale, adeguata per l'età, e l'abilità nel dominio specifico interessato (lettura, scrittura, calcolo) che risulta deficitaria in rapporto alle attese.

Tale sospetto deve essere comunicato dalla scuola alla famiglia (legge 170/10 art.3.2)

2.2 Caratteristiche degli allievi con DSA

Per abilitare all'apprendimento uno studente con DSA è necessario conoscere come funzionano i suoi processi mentali e quali sono le abilità necessarie per eseguire i singoli compiti.

DISTURBO SPECIFICO DI LETTURA

Si possono verificare le seguenti condizioni:

- ✓ Legge lentamente, con fatica
- ✓ Commette errori di decodifica delle parole soprattutto scambiando l'ordine delle lettere o delle sillabe o modificando l'ordine di lettura
- ✓ Dimostra una grande differenza nel livello di comprensione di uno stesso testo a seconda che lo legga lui o che gli venga letto
- ✓ Legge spezzando le parole (ba nana anziché banana) smarrendone il senso
- ✓ Ha difficoltà ad identificare e ripetere i fonemi che compongono una parola
- ✓ Ha difficoltà a ricordare parole anche ben conosciute
- ✓ Ha difficoltà generali con tutto ciò che è scritto (siano numeri siano lettere)
- ✓ Legge più facilmente parole dotate di senso piuttosto che parole inventate o gruppi di lettere casuali

- ✓ Sostituisce le parole brevi tra loro confondendole (soprattutto le congiunzioni e le preposizioni)
- ✓ Confonde nella lettura grafemi di forma simile o diversamente orientati (p;b;q;d – m;n – a;e)
- ✓ Confonde nella lettura suoni omologhi e simili (F-V;T-D;P-B;C-G;L-R;M-N;S-Z)
- ✓ Leggendo omette parti di parole, a volte anche interi gruppi di sillabe
- ✓ Può leggere due volte la stessa lettera o la stessa sillaba (cavovolo anziché cavolo)
- ✓ Per aiutarsi tende a “indovinare” le parole dopo averne letto soltanto l' inizio

DISTURBO SPECIFICO DEL CALCOLO

Si possono verificare le seguenti condizioni:

- ✓ Ha difficoltà nell'ordine delle cifre (per cui legge o scrive indifferentemente 15 o 51), nella quantità (se si forniscono disegni confusi può non riuscire a contare correttamente anche se la quantità è limitata) e nell'allineamento dei numeri, soprattutto in colonna
- ✓ Ha difficoltà a comprendere il valore di posizione delle cifre sia come scrittura posizionale sia come “cambio” ed “equivalenza”
- ✓ Impara più facilmente a numerare progressivamente (1-2-3-4-5) che regressivamente (5-4-3-2-1) o a contare per gruppi (ad esempio contare per due partendo da 1: 1-3-5-7-9)
- ✓ Ha difficoltà a porre nella giusta sequenza le informazioni o gli eventi, i numeri, le operazioni in riga con accanto l'operazione in colonna, legge/scrive i numeri in ordine diverso da come sono scritti, ecc.
- ✓ Ha difficoltà ad eseguire correttamente le sequenze operative connesse con il calcolo, soprattutto in colonna e con il cambio, sia nelle operazioni sia nelle misure e nelle monete
- ✓ Ha difficoltà nel comprendere le frazioni ed i sistemi numerici diversi dai numeri naturali
- ✓ Ha difficoltà a distinguere le diverse strutture grafiche che sottendono l'esecuzione delle operazioni, soprattutto in colonna (es. capire qual è la struttura della moltiplicazione distinguendola da quella dell'addizione)
- ✓ Può avere difficoltà a descrivere linguisticamente le fasi operatorie che esegue nei processi matematici (calcolo, risoluzione di problemi, ecc.)
- ✓ Può avere difficoltà a comprendere l'organizzazione del tempo
- ✓ Può avere difficoltà nell'organizzazione dello spazio fisico (il suo spazio di vita, il banco, ecc.) sia dello spazio del foglio
- ✓ Confonde numeri con forme simili (3 e 8, 6 e 9, 7 e 4, 2 e 5, ecc.) per questo può avere problemi con l'uso della calcolatrice oltre che nella scrittura manuale e anche ovviamente nella lettura dei numeri stessi
- ✓ Può avere difficoltà con l'uso dei soldi, a comprendere i resti o l'uso di monete diverse (equivalenza e cambio)
- ✓ Può avere difficoltà a memorizzare la tavola pitagorica, le formule ed i fatti aritmetici in genere, a fare i calcoli a mente, ecc.

- ✓ Può avere difficoltà nel riconoscere i segni e i simboli connessi con la matematica.
- ✓ Può avere difficoltà a memorizzare le procedure collegate alle sequenze temporali (ad es. non riuscire a comprendere cosa deve moltiplicare prima e cosa dopo per eseguire correttamente una operazione in colonna)

DISTURBO SPECIFICO DELLA SCRITTURA: DISGRAFIA E DISORTOGRAFIA

Si possono verificare le seguenti condizioni:

- ✓ Presenta una grafia illeggibile sia con il corsivo sia con lo stampato minuscolo
- ✓ Mescola diversi tipi di caratteri nella stessa parola (inizia in corsivo, inserisce una lettera in stampato maiuscolo, poi una in stampato minuscolo), inserisce maiuscole e minuscole a caso, scrive nella stessa parola lettere più grandi e più piccole (anche di molto), presenta irregolarità nella forma delle lettere, il tratto sembra tremolante, in alcuni punti la mano preme molto sul foglio e in altri quasi per niente, e così via
- ✓ Non scrive le lettere finali delle parole, omette parole intere soprattutto se brevi, come le congiunzioni e le preposizioni, i suffissi e i prefissi, unisce parole tra loro omettendone parti
- ✓ Fatica a copiare sia dalla LIM sia da un altro foglio ed è comunque molto lento e impreciso
- ✓ Difficoltà nell'organizzare correttamente lo spazio del foglio
- ✓ Può avere difficoltà a scrivere e pensare allo stesso tempo: se deve produrre un testo, prima deve dettarlo al registratore e poi farsi un auto dettato o avere qualcuno che gli detti.
- ✓ Non può prendere appunti durante le lezioni a meno che l'insegnante non si fermi e gli lasci il tempo di scrivere (che può essere anche molto lungo)
- ✓ Può avere problemi con le sequenze sia delle lettere nella parola sia delle parole nelle frasi sia delle frasi nel periodo; può avere problemi con le sequenze temporali e raccontare prima qualcosa che va dopo e viceversa
- ✓ Usa una punteggiatura "random", non collegata all'espressività e al senso, oppure non la usa affatto
- ✓ Nel tratto di matita o di penna ha difficoltà ad effettuare il cambio di direzione (punto in cui la matita si ferma e cambia direzione formando un angolo e non una curva)
- ✓ Non riesce a copiare dalla LIM perché rovescia e mescola lettere e parole.
- ✓ Non rispetta nella scrittura l'ordine da sinistra a destra dall'alto verso il basso ma procede nello spazio del foglio in modo casuale, a volte finendo per uscire dal foglio scrivendo sul tavolo
- ✓ Il movimento della mano non è armonico ma a scatti
- ✓ Ha difficoltà a tradurre correttamente i suoni che compongono le parole in simboli grafici: confusione tra fonemi simili; tra grafemi simili; omissioni; inversioni
- ✓ Ha difficoltà a scrivere che si evidenziano soprattutto nella scrittura manuale e che si attenuano con l'uso del PC/tablet

Più generalmente è possibile affermare che il soggetto con DSA presenta una **mancata automatizzazione del processo di letto-scrittura**. Ciò interferisce significativamente col profitto scolastico.

La mancata automatizzazione comporta:



- *DSA e Memoria di lavoro (Working Memory)*

La memoria di lavoro è un sistema che consente di mantenere e contemporaneamente manipolare le informazioni necessarie all'esecuzione di complessi compiti cognitivi (Baddeley, 1999).

La ML non è un sistema per la semplice memorizzazione degli stimoli, è deputato al mantenimento e all'elaborazione delle informazioni durante l'esecuzione di vari compiti cognitivi, regolando lo svolgimento di attività complesse quali:

- ✓ Prendere appunti (Kiewra & Benton, 1988)
- ✓ Ragionamento (Carlson, 1997; Kyllonen & Christal, 1990; Engle, Tuholski, Laughlin & Conway, 1999; Conway, Cowan, Bunting & Theriault (2002)
- ✓ Problem-solving (Passolunghi, Cornoldi & Di Liberto, 1999, Passolunghi & Siegel, 2001)
- ✓ Acquisizione linguistica (Baddeley, Gathercole & Papagno, 1998)
- ✓ Comprensione del testo (Daneman & Carpenter; De Beni, Palladino, Pazzaglia e Cornoldi, 1998)

L'automatizzazione aumenta l'efficienza della memoria di lavoro riducendo la necessità di controllo con conseguente risparmio di energia e tempo.

Nei soggetti con DSA l'efficienza della Memoria di Lavoro è spesso ridotta. Si osserva una ridotta capacità di mantenere temporaneamente e manipolare informazioni verbali o visuospatiali

I problemi di memoria di lavoro sono relativamente comuni e strettamente associati con le difficoltà di apprendimento e la disattenzione: il soggetto dimentica quello che deve fare.

Caratteristiche dei ragazzi con scarsa memoria di lavoro:

- Difficoltà ad eseguire le istruzioni
- Difficoltà a tenere il segno
- Attenzione ridotta e distraibilità

- ***La Dislessia comporta un "diverso stile di apprendimento"***

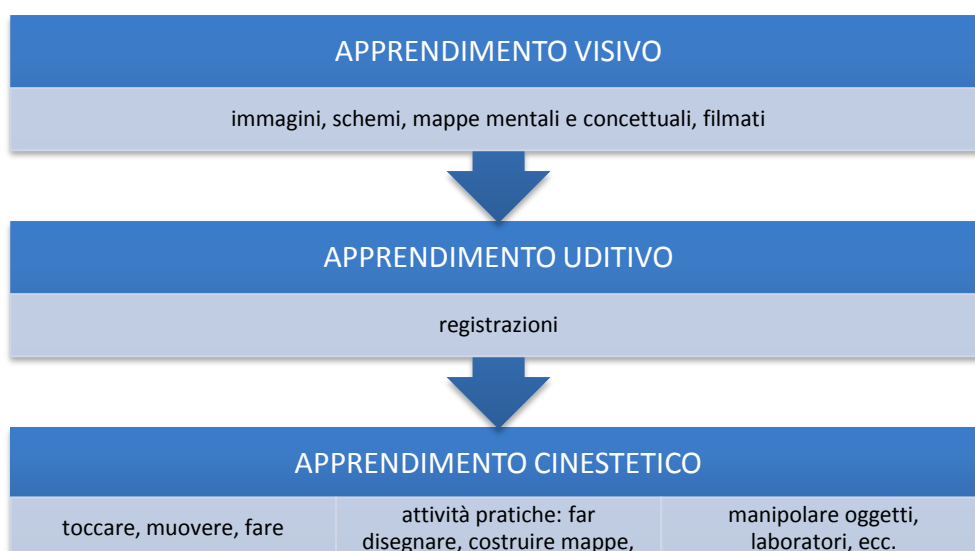
E' stato dimostrato (Antonietti A.) che l'informazione visiva favorisce un ricordo più persistente rispetto all'informazione puramente verbale.

La doppia codifica - visiva e verbale potenzia la memoria verbale favorendo il ricordo a lungo termine.

Da qui si evince l'importanza degli organizzatori grafici (mappe concettuali, mappe mentali) sia come materiale didattico che come metodologia.

Gli studi effettuati da D. Pollak evidenziano come, per i soggetti con DSA, l'apprendimento privilegiato avvenga attraverso i canali non verbali.

Si parla quindi di **apprendimento multisensoriale**:



CARATTERISTICHE DELLO STUDENTE CON DSA	
PUNTI DI FORZA	POSSIBILI PUNTI DI DEBOLEZZA
• Intelligenza normale o elevata (Discrepanza Q.I. / rendimento) • Pensiero visivo • Capacità di sintesi • Capacità di intuizione • Creatività	• Lenta processazione delle informazioni • Difficoltà ad apprendere le procedure • Difficoltà a ricordare i dati in sequenza (alfabeto, mesi, giorni della settimana, stagioni, ecc) • Difficoltà a ricordare nomi, termini tecnici, strutture grammaticali, formule • Cattiva percezione/gestione del tempo • Disfunzione della memoria di lavoro • Recupero rapido di informazioni nel testo • Mantenere l'attenzione per il tempo necessario • Produzione scarsa di testi scritti D. Pollak

2.3 Certificazione diagnostica valida ai fini scolastici

Chi la richiede?

I genitori/tutori dei minori che presentano disturbi specifici dell'apprendimento che frequentano i cicli scolastici e di formazione

A chi è destinata?

Il certificato deve essere presentato dalla famiglia alla scuola

Chi la rilascia?

Una diagnosi o certificazione di dislessia o DSA (Disturbi specifici delle abilità scolastiche) perché sia valida ai fini scolastici deve essere redatta da strutture specialistiche operanti nel Sistema Sanitario Nazionale o da strutture private accreditate. (Legge 170 dell' 8/10/2010 - "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico" che all'articolo 3)

Sono da considerarsi valide le diagnosi effettuate presso i soggetti privati (gruppi di professionisti associati, studi professionali, équipes professionali) autorizzati dall' ASL ad effettuare la prima certificazione diagnostica dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento valida ai fini scolastici.

Le diagnosi redatte da strutture non accreditate o da singoli professionisti privati sono da considerarsi valide ai fini scolastici?

La nota del MIUR prot. 3573 del 26 maggio 2011 specifica che le diagnosi redatte anteriormente alla data di entrata in vigore della Legge 170 dell' 8/10/2010 sono da ritenersi valide per la scuola.

Validità temporale

La L. 170 e il DM 12.07.2011 non riportano indicazioni in merito, se ne deduce che la relazione diagnostica consegnata alla scuola non ha una scadenza temporale.

Nella Nota Assessorato Sanità Lombardia 21 novembre 2012 in applicazione della L.170/2010 - Prot. H1 2012.0033445, si precisa che **la diagnosi ha validità per tutto il periodo del percorso scolastico**, mentre il profilo di funzionamento (*Accordo tra Governo, Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano su "Indicazioni per la diagnosi e la certificazione dei Disturbi specifici di apprendimento (DSA)" 25.07.2012 art.3 comma3*) contenuto nella diagnosi è di norma aggiornato:

- al passaggio da un ciclo scolastico all'altro e comunque, di norma, non prima di tre anni dal precedente;
- ogni qualvolta sia necessario modificare l'applicazione degli strumenti didattici e valutativi necessari, su segnalazione della scuola alla famiglia o su iniziativa della famiglia

Caratteristiche

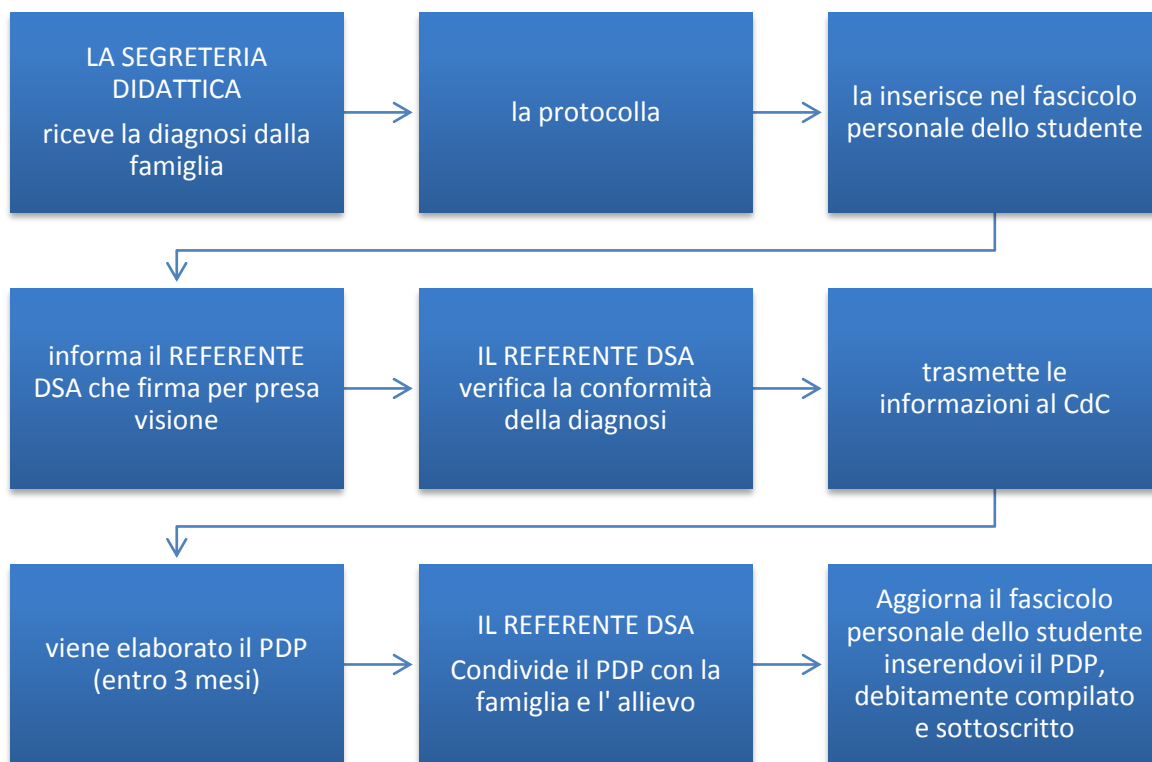
La certificazione deve essere redatta utilizzando il modulo trasmesso dalla Direzione Generale Sanità Lombardia con **nota del 21.11.2012**

Restano **valide a tutti gli effetti le certificazioni di DSA redatte prima dell'entrata in vigore delle attuali disposizioni**. Tali certificazioni non devono pertanto essere ratificate utilizzando la nuova modulistica e le nuove procedure

Chi controlla la conformità delle diagnosi?

Il referente DSA deve riscontrare l'eventuale inadeguatezza della documentazione prodotta dalla famiglia e, in tal caso, fornire indicazioni specifiche sugli aspetti carenti e i relativi riferimenti normativi. In caso di difetto puramente formale, può già prendere in considerazione i contenuti della documentazione diagnostica per cominciare ad organizzarsi per gli interventi, in attesa del perfezionamento della documentazione necessaria all'accesso alle disposizioni del DM 5669.

2.4 La consegna della diagnosi a scuola



2.5 IL Piano Didattico Personalizzato (PDP)

Che cos'è?

Il **Piano didattico Personalizzato (PDP)** è un “contratto” condiviso fra **Docenti, Istituzione Scolastiche, Istituzioni Socio-Sanitarie e Famiglia** per individuare e organizzare un percorso personalizzato, nel quale devono essere definiti tutti i supporti e le strategie che possono portare alla realizzazione del successo scolastico degli alunni DSA.

Si tratta, quindi, di un progetto educativo e didattico personalizzato, cioè di un **intervento commisurato alle potenzialità dell'alunno, che rispetti i suoi tempi di apprendimento e che ne valuti i progressi rispetto alle abilità di partenza.**

Chi lo redige?

Il consiglio di classe, acquisita la diagnosi specialistica di DSA, dopo aver analizzato l' entità del disturbo, le difficoltà e i punti di forza dell' allievo, definisce quali strategie didattiche mettere in atto e quali strumenti utilizzare confrontandosi con la famiglia, la famiglia e, dove e possibile, con i tecnici.

In questa fase l' AFOL si avvale del contributo dello psicologo interno esperto in Disturbi Specifici dell' Apprendimento.

Quando?

Secondo le Linee Guida (3.1) il documento di programmazione va redatto entro il primo trimestre scolastico. Nulla è detto espressamente sulle diagnosi consegnate ad anno iniziato ma, per analogia, si può ritenere che la scuola abbia comunque tre mesi di tempo per attivarsi.

In ragione agli adempimenti connessi all' esame di Qualifica, di Diploma/Abilitazione professionale la diagnosi non dovrebbe essere consegnata dopo il 31 marzo per gli alunni che frequentano gli anni terminali di ciascun ciclo formativo.

Il PDP può essere modificato nel corso dell' anno formativo.

Dove viene archiviato?

Il PDP compilato e sottoscritto dal CdC, dalla famiglia e dallo studente viene inserito nel fascicolo personale dell' allievo.

Una copia viene consegnata alla famiglia

Perché compilare il PDP?

Innanzitutto in quanto **diritto garantito dalla legislazione** agli studenti con DSA.

Sul piano pratico è inoltre uno **strumento importante per monitorare il percorso scolastico dello studente con DSA** e documento ufficiale e vincolante in sede di esami di stato o passaggio da un ordine di scuola all'altro. Tutto ciò nel garantire le pari opportunità e il pari diritto allo studio per ogni persona. Compito di ogni scuola è dimostrare di aver messo in atto tutte le misure previste dalla legislazione per consentire agli studenti con DSA il raggiungimento degli obiettivi minimi per ogni area disciplinare.

2.6 Allievi DSA e allievi disabili: due percorsi differenti



2.7 Strumenti compensativi e misure dispensative

Considerando che, come abbiamo visto, il soggetto con DSA ha difficoltà di automatizzazione, è un lettore lento e scorretto che «resiste» all'insegnamento e ai comuni sistemi di recupero, è indispensabile trovare strumenti e metodologie che affrontino tali specifiche difficoltà e che non mortifichino le sue effettive capacità intellettuali, né incidano in maniera negativa sull'autostima.

Questo pone, di conseguenza, la necessità da parte di tutti i soggetti coinvolti (famiglia, scuola, servizi educativi del territorio ed enti locali, servizi di Neuropsichiatria infantile) di costruire progetti individualizzati, che utilizzino tutte le risorse a vantaggio del soggetto affetto da DSA, per garantirgli un adeguato percorso di apprendimento ed educativo, per evitare i rischi e le gravi conseguenze dell'emarginazione scolastica.

La Legge 170/2010 dispone che le istituzioni scolastiche garantiscano «l'uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari del soggetto, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate».

Legge 170/2010 insiste più volte sul tema della didattica individualizzata e personalizzata come strumento di garanzia del diritto allo studio, con ciò lasciando intendere la centralità delle metodologie didattiche, e non solo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative, per il raggiungimento del successo formativo degli alunni con DSA.

La Legge 170/2010 richiama inoltre le istituzioni scolastiche all'obbligo di garantire «l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere».



L'utilizzo degli strumenti compensativi non è immediato e i docenti - anche sulla base delle indicazioni del referente DSA - avranno cura di sostenerne l'uso da parte degli allievi

L'adozione delle misure dispensative, al fine di non creare percorsi immotivatamente facilitati, che non mirano al successo formativo degli alunni e degli studenti con DSA, dovrà essere sempre valutata sulla base dell'effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste, in modo tale, comunque, da non differenziare, in ordine agli obiettivi, il percorso di apprendimento dell'alunno o dello studente in questione.

2.8 Una didattica per gli allievi con DSA

Si riportano di seguito le indicazioni operative per allievi con DSA, riportate all' interno delle Linee guida allegate al Decreto N. 5669,12/07/2011, suddivise per aree di deficit.

Disturbo di lettura

A questo riguardo possono risultare utili alcune strategie riguardanti le modalità della lettura. E' infatti opportuno:

- insistere sul passaggio alla lettura silente piuttosto che a voce alta, in quanto la prima risulta generalmente più veloce e più efficiente;
- insegnare allo studente modalità di lettura che, anche sulla base delle caratteristiche tipografiche e dell'evidenziazione di parole chiave, consenta di cogliere il significato generale del testo, all'interno del quale poi eventualmente avviare una lettura più analitica.

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

A tal fine è necessario fare acquisire allo studente competenze adeguate nell'uso degli strumenti compensativi.

Si può fare qui riferimento:

- alla presenza di una persona che legga gli items dei test, le consegne dei compiti, le tracce dei temi o i questionari con risposta a scelta multipla;
- alla sintesi vocale, con i relativi software, anche per la lettura di testi più ampi e per una maggiore autonomia;
- all'utilizzo di libri o vocabolari digitali.

Studiare con la sintesi vocale è cosa diversa che studiare mediante la lettura diretta del libro di testo; sarebbe pertanto utile che i materiali didattici prodotti dai docenti fossero in formato digitale.

Per lo studente dislessico è inoltre più appropriata la proposta di nuovi contenuti attraverso il canale orale piuttosto che attraverso lo scritto, consentendo anche la registrazione delle lezioni.

Per facilitare l'apprendimento, soprattutto negli studenti con difficoltà linguistiche, può essere opportuno semplificare il testo di studio, attraverso la riduzione della complessità lessicale e sintattica.

Si suggerisce, inoltre, l'impiego di mappe concettuali, di schemi, e di altri mediatori didattici che possono sia facilitare la comprensione sia supportare la memorizzazione e/o il recupero delle informazioni.

A questo riguardo, potrebbe essere utile raccogliere e archiviare tali mediatori didattici, anche al fine di un loro più veloce e facile utilizzo.

In merito alle misure dispensative, lo studente con dislessia è dispensato:

- dalla lettura a voce alta in classe;

- dalla lettura autonoma di brani la cui lunghezza non sia compatibile con il suo livello di abilità;
- da tutte quelle attività ove la lettura è la prestazione valutata.

In fase di verifica e di valutazione, lo studente con dislessia può usufruire di tempi aggiuntivi per l'espletamento delle prove o, in alternativa e comunque nell'ambito degli obiettivi disciplinari previsti per la classe, di verifiche con minori richieste.

Nella valutazione delle prove orali e in ordine alle modalità di interrogazione si dovrà tenere conto delle capacità lessicali ed espressive proprie dello studente.

Disturbo di scrittura

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. Di conseguenza, tali studenti avranno bisogno di maggior tempo nella realizzazione dei compiti scritti.

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

Gli studenti in questione potranno inoltre avvalersi:

- di mappe o di schemi nell'attività di produzione per la costruzione del testo;
- del computer/tablet (con correttore ortografico e sintesi vocale per la rilettura) per velocizzare i tempi di scrittura e ottenere testi più corretti;
- del registratore per prendere appunti.

Per quanto concerne le misure dispensative, oltre a tempi più lunghi per le verifiche scritte o a una quantità minore di esercizi, gli alunni con disgrafia e disortografia sono dispensati dalla valutazione della correttezza della scrittura e, anche sulla base della gravità del disturbo, possono accompagnare o integrare la prova scritta con una prova orale attinente ai medesimi contenuti.

Area del calcolo

Riguardo alle difficoltà di apprendimento del calcolo e al loro superamento, non è raro imbattersi in studenti che sono distanti dal livello di conoscenze atteso e che presentano un' impotenza appresa, cioè un vero e proprio blocco ad apprendere sia in senso cognitivo che motivazionale.

Sebbene la ricerca non abbia ancora raggiunto dei risultati consolidati sulle strategie di potenziamento dell'abilità di calcolo, si ritengono utili i seguenti principi guida:

- gestire, anche in contesti collettivi, almeno parte degli interventi in modo individualizzato;
- aiutare, in fase preliminare, l'alunno a superare l'impotenza guidandolo verso l' esperienza della propria competenza;
- analizzare gli errori del singolo alunno per comprendere i processi cognitivi che sottendono all' errore stesso con intervista del soggetto;

- pianificare in modo mirato il potenziamento dei processi cognitivi necessari.

In particolare, l'analisi dell'errore favorisce la gestione dell'insegnamento.

Tuttavia, l'unica classificazione degli errori consolidata nella letteratura scientifica al riguardo si riferisce al calcolo algebrico:

- errori di recupero di fatti algebrici;
- errori di applicazione di formule;
- errori di applicazione di procedure;
- errori di scelta di strategie;
- errori visuospatiali;
- errori di comprensione semantica.

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

Per gli strumenti compensativi e le misure dispensative, valgono i principi generali secondo cui la calcolatrice, la tabella pitagorica, il formulario personalizzato, etc. sono di supporto ma non di potenziamento, in quanto riducono il carico ma non aumentano le competenze.

2.9 DSA e lingue straniere

Le Istituzioni scolastiche attuano ogni strategia didattica per consentire agli studenti con DSA l'apprendimento delle lingue straniere.

A tal fine valorizzano le modalità attraverso cui il discente meglio può esprimere le sue competenze, privilegiando l'espressione orale, nonché ricorrendo agli strumenti compensativi e alle misure dispensative più opportune.

Le prove scritte di lingua straniera sono progettate, presentate e valutate secondo modalità compatibili con le difficoltà connesse ai DSA. (170/2010 , art. 6 , comma 4)

In sede di programmazione didattica si dovrà generalmente assegnare maggiore importanza allo sviluppo delle abilità orali rispetto a quelle scritte.

Poiché i tempi di lettura dell'alunno con DSA sono più lunghi, è utile consegnare il testo scritto qualche giorno prima della lezione, in modo che l'allievo possa concentrarsi a casa sulla decodifica superficiale, lavorando invece in classe insieme ai compagni sulla comprensione dei contenuti.

In merito agli strumenti compensativi, relativi alla lettura, gli alunni e gli studenti con DSA possono usufruire di audio-libri e di sintesi vocale con i programmi associati. La sintesi vocale può essere utilizzata sia in corso d'anno che in sede di esame di Qualifica, Diploma/Abilitazione Professionale.

Relativamente alla scrittura, è possibile l'impiego di strumenti compensativi come il compute/tablet con correttore automatico e con dizionario digitale. Anche tali strumenti compensativi possono essere impiegati in corso d'anno e in sede di esame.

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

- di tempi aggiuntivi;
- di una adeguata riduzione del carico di lavoro;

In relazione alle forme di valutazione, per quanto riguarda la comprensione (orale o scritta), sarà valorizzata la capacità di cogliere il senso generale del messaggio; in fase di produzione sarà dato più rilievo all'efficacia comunicativa, ossia alla capacità di farsi comprendere in modo chiaro, anche se non del tutto corretto grammaticalmente.

Considerate le possibili difficoltà di memorizzazione, risulta conveniente insistere sul potenziamento del lessico ad alta frequenza piuttosto che focalizzarsi su parole più rare.

In caso di disturbo grave è possibile in corso d'anno **dispensare l'alunno dalla valutazione nelle prove scritte** e, in sede di esame, prevedere una prova orale sostitutiva di quella scritta, i cui contenuti e le cui modalità sono stabiliti dalla Commissione d'esame sulla base della documentazione fornita dai Consigli di Classe se sono soddisfatte le seguenti condizioni previste all'Art. 6, comma 5 del D.M. 12 luglio 2011 :

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

Nei casi di particolare gravità, anche in comorbilità con altri disturbi e altre patologie, può essere previsto l'**esonero dall' insegnamento della lingua straniera**

Lo studente può essere esonerato dall'insegnamento della lingua straniera se sussistono le seguenti condizioni previste all'Art. 6, comma 5 del D.M. 12 luglio 2011 :

- certificazione di DSA, attestante la particolare gravità del disturbo e recante esplicita richiesta di esonero;
- richiesta di esonero presentata dalla famiglia o dallo studente, se maggiorenne;
- approvazione dell'esonero dall'insegnamento della lingua straniera da parte del CdC

In quest' ultimo caso, il percorso di apprendimento è differenziato e dà diritto soltanto all'attestato certificante le competenze raggiunte (art.13 DPR 323/1998).

È quindi precluso l'ottenimento di un titolo di studio con valore legale.

L' "esonero" riguarda quindi l'insegnamento della lingua straniera nel suo complesso, mentre la "dispensa" concerne unicamente le prestazioni in forma scritta.

DSA E LINGUA STRANIERA



2.10 Esami di Qualifica e di Diploma professionale degli allievi con DSA

La Commissione terrà in debita considerazione le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzate e elaborato dal Cdc (art.18 O.M. n.13 del 24.4.2013).

Si suggerisce che il CdC predisponga un dossier a parte, relativo al percorso scolastico dello studente con DSA, contenente:

- diagnosi
- profilo di funzionamento
- PDP
- forme di verifica valutazione e tutti i documenti che possono essere utili alla commissione affinché valuti con completezza e imparzialità l'apprendimento dello studente con DSA.

Il dossier deve essere consegnato direttamente al Presidente della Commissione d'Esame e alla Commissione stessa all'atto dell'insediamento.

Sulla base degli elementi forniti dal Consiglio di Classe, le Commissioni predispongono adeguate modalità di svolgimento delle prove scritte e orali, adeguate al PDP seguito dallo studente nel corso dell'anno formativo. Durante l' esame di qualifica, diploma e abilitazione professionale gli studenti con DSA:

- possono utilizzare tutti gli strumenti compensativi indicati nel PDP già utilizzati per le verifiche in corso d'anno o comunque ritenuti idonei per il positivo svolgimento dell'esame (art. 5 del DM 5669/2011);
- accedono alla decodifica delle consegne delle prove scritte attraverso tre modalità, l'una alternativa all'altra:
 1. Testi trasformati in formato MP3 audio;
 2. Lettore umano;

3. Trascrizione del testo su supporto informatico da parte della Commissione e suo utilizzo attraverso un software di sintesi vocale;
- hanno diritto a tempi aggiuntivi per l'espletamento delle prove. In generale, i tempi aggiuntivi sono quantificabili nel 30% in più del tempo previsto per il gruppo classe; con particolare attenzione ai tempi necessari all'accertamento delle competenze afferenti la lingua straniera;
 - hanno diritto all'adozione di criteri valutativi più attenti al contenuto che alla forma;
 - nel caso in cui ci sia stata dispensa dalla lingua straniera scritta possono sostituire la prova scritta con una prova orale la cui modalità e i cui contenuti saranno definiti dalla Commissione d'Esame. La prova orale dovrà essere sostenuta dal candidato o il giorno stesso, in contemporanea o in differita, oppure in giorno successivo, comunque prima della pubblicazione degli esiti delle prove scritte.
 - Nel caso in cui ci sia stato esonero dalla lingua straniera, (art. 6 c. 6 del DM 12 luglio 2011) è prevista solo l'attestazione delle competenze (art. 13 dpr 323/1998).

2.11 La dimensione relazionale: protocollo accoglienza studenti DSA

E' stato osservato come gli allievi con DSA presentano spesso una scarsa percezione di autoefficacia e di autostima.

Inoltre, per le conseguenze del disturbo sul piano scolastico, presentano importanti fattori di rischio per quanto concerne la dispersione scolastica dovuta, in questi casi, a ripetute esperienze negative e frustranti durante l'intero iter formativo.

Ogni reale apprendimento acquisito e ogni successo scolastico rinforzano negli alunni e negli studenti con DSA la percezione propria di poter riuscire nei propri impegni nonostante le difficoltà che impone il disturbo, con evidenti connessi esiti positivi sul tono psicologico complessivo.

Non realizzare le attività didattiche personalizzate e individualizzate, non utilizzare gli strumenti compensativi, disapplicare le misure dispensative, collocano l'alunno e lo studente in questione in uno stato di immediata inferiorità rispetto alle prestazioni richieste a scuola, e non per assenza di "buona volontà", ma per una problematica che lo trascende oggettivamente: il disturbo specifico di apprendimento.

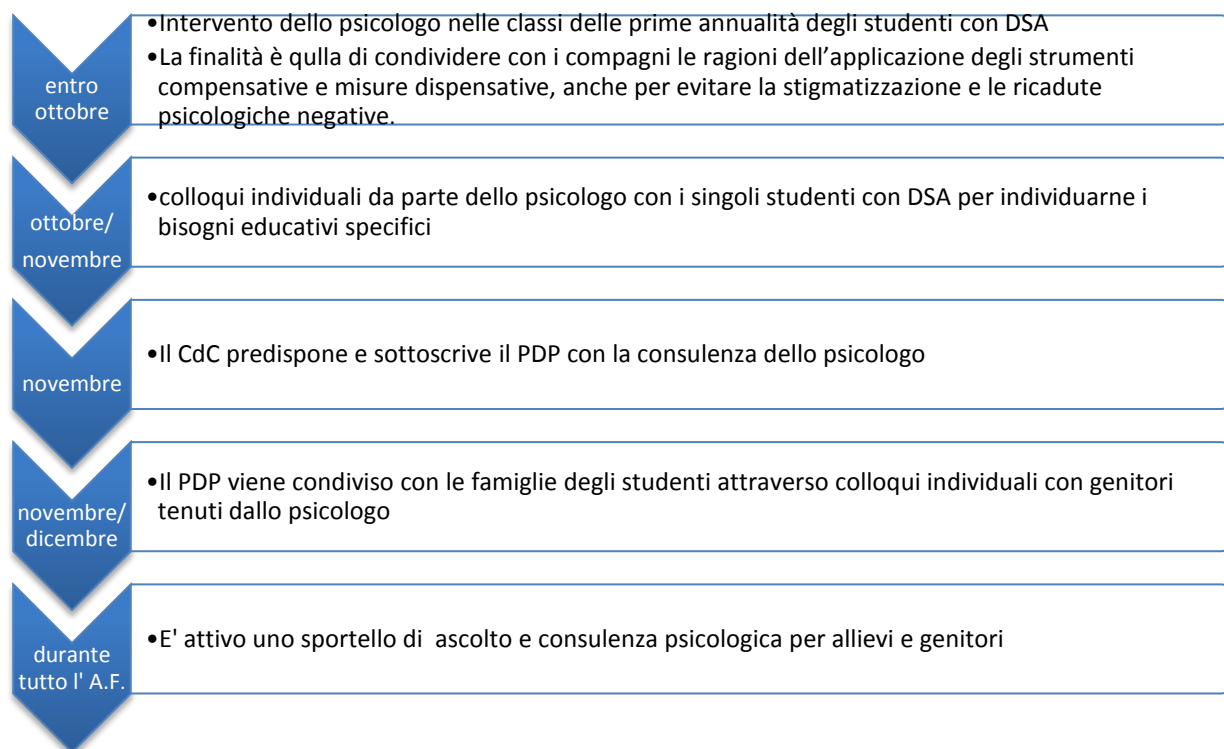
Analogamente, dispensare l'alunno o lo studente con DSA da alcune prestazioni, oltre a non avere rilevanza sul piano dell'apprendimento evita la frustrazione collegata alla dimostrazione della propria difficoltà.

È necessario sottolineare la delicatezza delle problematiche psicologiche che s'innestano nell'alunno con DSA per l'utilizzo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative.

Infatti, ai compagni di classe gli strumenti compensativi e le misure dispensative possono risultare incomprensibili facilitazioni (Decreto N. 5669,12/07/2011e Linee guida allegate)

A questo riguardo, AFOL Como applica dall'af 2010/2011 un protocollo di accoglienza per allievi con DSA che prevede l'intervento di uno psicologo esperto in disturbi dell'apprendimento.

PROTOCOLLO ACCOGLIENZA DSA DELL' AFOL COMO



2.12 Altri Disturbi Evolutivi Specifici

La Direttiva Ministeriale precisa che alcune tipologie di disturbi, non esplicitati nella legge 170/2010, danno diritto ad usufruire delle stesse misure ivi previste in quanto presentano problematiche specifiche in presenza di competenze intellettive nella norma.

Si tratta, in particolare, dei disturbi con specifiche problematiche nell'area del linguaggio o, al contrario, nelle aree non verbali o di altre problematiche severe che possono compromettere il percorso scolastico (come per es. un disturbo dello spettro autistico lieve, qualora non rientri nelle casistiche previste dalla legge 104).

La Direttiva menziona inoltre:

- **Alunni con deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività**

Spesso definiti con l'acronimo A.D.H.D. (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)

In alcuni casi il quadro clinico particolarmente grave richiede l'assegnazione dell'insegnante di sostegno, come previsto dalla legge 104/92. Tuttavia, vi sono moltissimi ragazzi con ADHD che, in ragione della minor gravità del disturbo, non ottengono la certificazione di disabilità, ma hanno pari diritto a veder tutelato il loro successo formativo.

- **Alunni con funzionamento cognitivo limite**

Anche gli alunni con potenziali intellettivi non ottimali, descritti generalmente con le espressioni di funzionamento cognitivo (intellettivo) limite (o borderline) qualora non rientrino nelle previsioni delle leggi 104 o 170 - richiedono particolare considerazione. Si può stimare che questi casi si aggirino intorno al 2,5% dell'intera popolazione scolastica, cioè circa 200.000 alunni

3. ALLIEVI CON “ALTRE” SITUAZIONI BES: AREA DELLO SVANTAGGIO SOCIOECONOMICO, LINGUISTICO CULTURALE

In questa sezione si analizzeranno le recenti disposizioni normative e indicazioni metodologiche riguardo agli allievi che presentano difficoltà scolastiche senza nessuna certificazione che per chiarezza di esposizione chiameremo *Allievi con altre situazioni di BES*.

Oltre ad allievi stranieri con scarsa conoscenza della lingua italiana, possono presentare una situazione di BES gli allievi con problematiche psicologiche varie (poco motivati, passivi, aggressivi, con scarsa autostima, che non svolgono i compiti o che non hanno il materiale didattico), gli allievi con genitori problematici (non seguiti dalla famiglia, poco presenti/depressi) e gli allievi provenienti da famiglie che stanno attraversando situazioni di difficoltà ed emarginazione per cause economiche e sociali.

La Direttiva (DM 27/12/2012), a tale proposito, ricorda che:

“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”.

Questo implica mettere in campo tutti i facilitatori possibili e rimuovere tutte le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, al di là delle varie etichette diagnostiche.

Prima dell'attuale Direttiva veniva data legittimità soltanto ai bisogni che hanno un fondamento chiaro nella minorazione del corpo del soggetto, minorazione che deve essere stabile o progressiva.

Abbiamo ora un riconoscimento più ampio, e per questo più equo, che non distingue tra bisogni di serie A, (quelli evidentemente fondati su qualche minorazione corporea e, con la Legge 170, su diagnosi cliniche), e bisogni di serie B (quelli per cui non è chiara, o non c'è, una base corporea e/o clinica secondo i vari DSM o ICD.)

Bisogna **partire dalla constatazione dell'esistenza di un bisogno di attenzione didattica specifica** (e quindi di una logica di intervento personalizzato) e **non dall'appartenenza ad una categoria nosografica** o socioculturale che non può descrivere i reali bisogni di uno studente.

3.1 Procedura di individuazione delle situazioni di BES

L'individuazione dell'alunno come persona con BES rientra nell'ambito pedagogico.

E' quindi prerogativa della scuola che deve rispondere ai bisogni di personalizzazione, in base alle

caratteristiche individuali, sociali o funzionali degli studenti.

Le tipologie descritte dalla normativa (**disabilità, DSA e disturbi evolutivi specifici; svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale**) sono un punto di partenza per una prima analisi delle difficoltà e dei bisogni dello studente, che vanno interpretati caso per caso grazie ad un'attenta e specifica osservazione.

L'osservazione sistematica dei comportamenti e delle prestazioni scolastiche dello studente fa sospettare con fondatezza il prevalere dei vissuti personali dei ragazzi o dei fattori dell'ambiente di vita quali elementi che ostacolano seriamente l'apprendimento.

La direttiva riguardo all'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale precisa che

“Tali tipologie di BES dovranno essere individuate sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche”(Area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale, CM MIUR n° 8-561 del 6/3/2013).

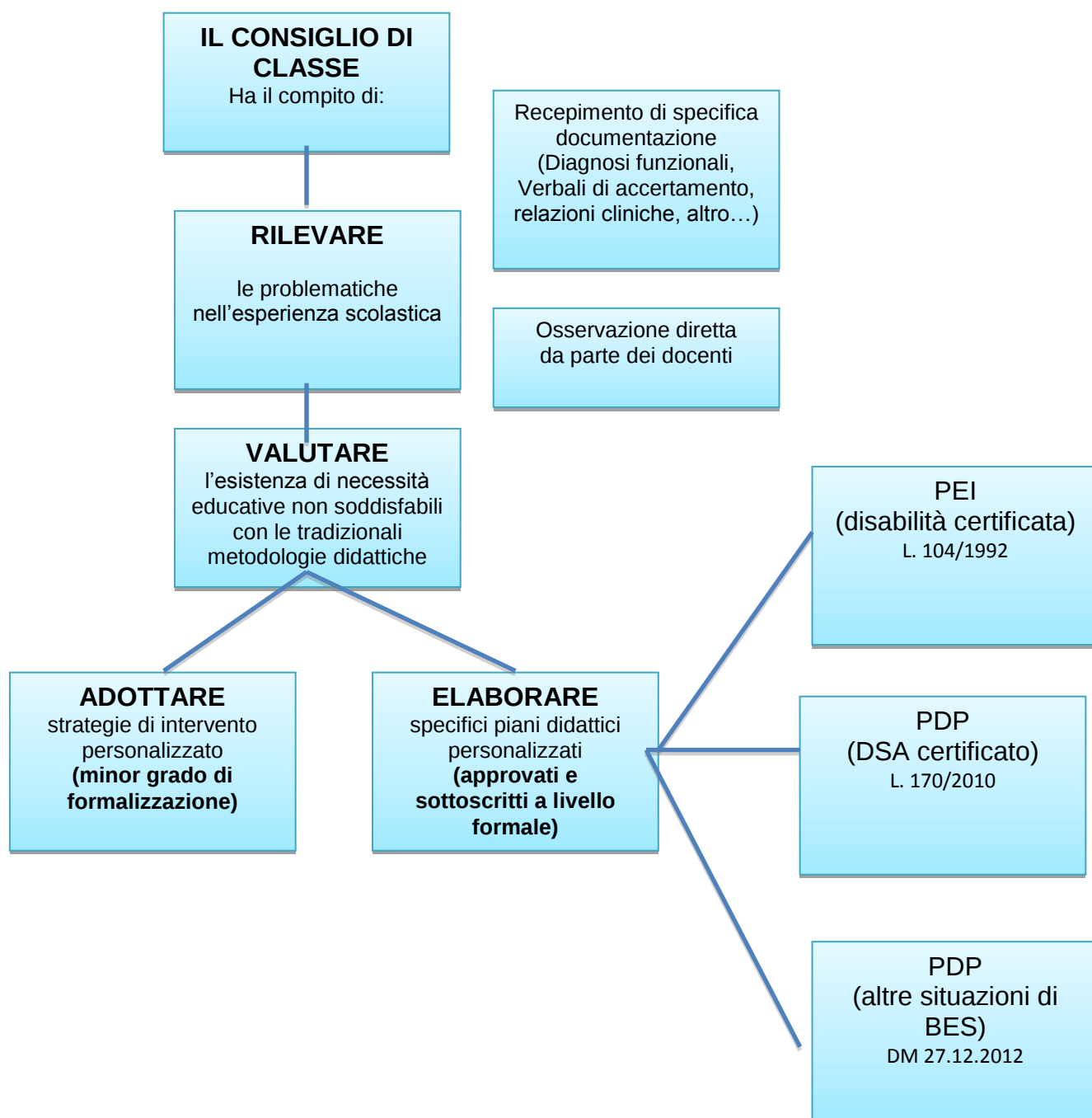
Il termine “ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche” presuppone che un alunno (in assenza di diagnosi o certificazioni mediche), il quale mostra delle difficoltà di apprendimento legate al fatto di provenire da un ambiente con svantaggio socio-economico, con deprivazioni culturali o linguistiche (come nel caso degli stranieri), può essere aiutato dalla scuola con l'adozione di percorsi individualizzati e personalizzati come strumenti compensativi e/o dispensativi (pag. 3 CM MIUR n° 8-561 del 6/3/2013).

Si sottolinea che “non” vi è di fatto obbligo a predisporre un PDP.

E' il Consiglio di Classe che sceglie in autonomia se compilare o meno un PDP, e questi interventi dovranno essere attuati per il tempo necessario all'aiuto in questione.

	PDP per DSA	PDP per altri BES
E' OBBLIGATORIO?	Sì Legge 170/2010	No A discrezione del CdC
CHI LO REDIGE?	Il CdC Con la supervisione dello psicologo AFOL	
CON QUALI VINCOLI?	Le azioni del PDP devono essere coerenti con le indicazioni riportate nella certificazione di DSA consegnata alla scuola	Il PDP può tenere conto (se esistono) di eventuali diagnosi, relazione cliniche, segnalazioni da parte dei servizi, ecc...
OGNI QUANTO VA AGGIORNATO?	All' inizio di ogni Anno Formativo	può avere il carattere della temporaneità, ossia può essere utilizzato fino a quando le difficoltà e i bisogni dello studente non siano risolti (es. alunni neo arrivati in Italia, patologie temporanee ecc...)

Riassumendo:



3.2 Didattica individualizzata e didattica personalizzata

Nella C.M n.8 del 6 marzo 2013, che richiama la Direttiva del 27 dicembre 2012, si legge che **gli studenti in**

difficoltà hanno diritto alla personalizzazione degli apprendimenti così come previsto dalla legge 53/2003.

La prospettiva della **personalizzazione**, che **evidenzia l'unicità di ogni studente**, con le sue peculiari caratteristiche d'apprendimento non standardizzabili e il suo diritto ad essere accompagnato alla piena realizzazione di se stesso, è dunque principio di riferimento fondamentale per tutta l'azione didattica, al di là delle specifiche situazioni di difficoltà.

“Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento” del luglio 2011, che, al fine di promuovere l'apprendimento di ciascuno, distingue e congiuntamente pone in stretta connessione la didattica individualizzata e quella personalizzata:

“**La didattica individualizzata** consiste nelle **attività di recupero individuale** che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze, anche nell'ambito delle strategie compensative e del metodo di studio; tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente.

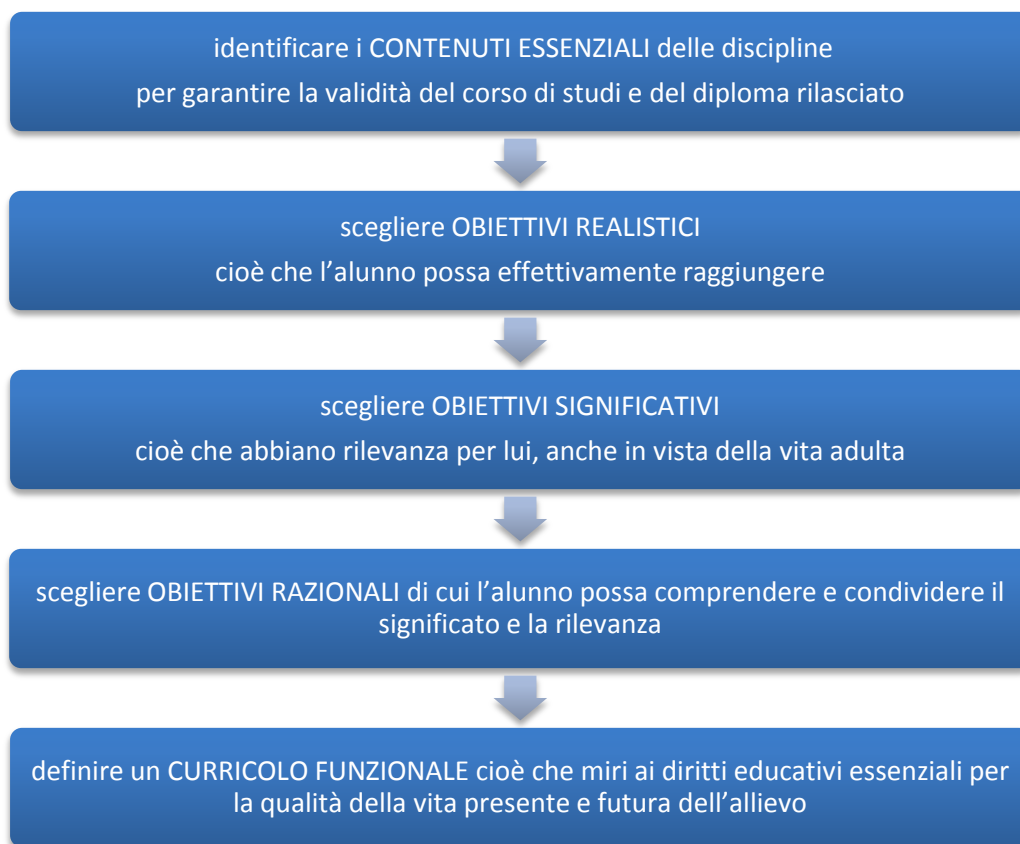
La didattica personalizzata, invece, anche sulla base di quanto indicato nella Legge 53/2003, **calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe**, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue 'preferenze' e del suo talento.

Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, **la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici** (schemi, mappe concettuali, etc.), **l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti**, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo”.

Anche Regione Lombardia nelle “Indicazioni regionali per l'offerta formativa in materia di istruzione e formazione professionale” prevede lo svolgimento di *“attività didattiche progettate indifferentemente in ambiti di apprendimento formali e informali al fine di corrispondere alle disposizioni, agli interessi, agli stili di apprendimento, alle aspettative e alle potenzialità di ciascun allievo”* (DDUO 12550-Allegato A, pag. 5).

Il criterio della personalizzazione viene inserito anche all'interno dei requisiti minimi metodologici come elemento caratterizzante e irrinunciabile della progettazione formativa (DDUO 12550-Allegato A, pag. 13)

Presupposti per una programmazione didattica personalizzata:



3.3 Valutazione degli allievi con altre situazioni di BES

L' Ufficio scolastico per la Lombardia ha rilasciato le seguenti indicazioni (*"Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"* Ufficio Scolastico per la Lombardia, 2013):

Si ritiene opportuno richiamare alcune indicazioni relative all'ambito della valutazione proprio in funzione delle peculiarità individuali di ciascuno studente a cui la Direttiva fa più volte riferimento.

Pur non facendo cenno al tema delle verifiche periodiche, è implicito che la scuola deve porre attenzione al fatto che **le verifiche per gli studenti BES:**

- siano **preventivamente calendarizzate** sulla base di un funzionale confronto fra i docenti del Cdc;
- vengano **effettuate in relazione al PdP (se presente) e con l'uso degli strumenti compensativi e/o le misure dispensative (se previsti).**

La valutazione degli studenti che vivono altre situazioni di BES richiede di porre al centro alcuni principi guida che dovrebbero caratterizzare sempre le azioni valutative della scuola nei confronti degli apprendimenti degli alunni:

- è necessario distinguere monitoraggio, controllo, verifica e valutazione degli apprendimenti;

- **è indispensabile che la valutazione non sia solo sommativa** ma anche, e soprattutto, formativa;
- è auspicabile che la valutazione sia sempre globale e multifattoriale mai parcellizzata e segmentata.

La valutazione deve inoltre **tener conto:**

- **della situazione di partenza;**
- dei risultati raggiunti dallo studente nel suo **personale percorso di apprendimento;**
- dei risultati riconducibili ai **livelli essenziali degli apprendimenti previsti per la classe frequentata**

In ogni caso, per una corretta e completa valutazione è buona cosa che il Cdc:

- definisca chiaramente che cosa, come e perché si sta valutando;
- separi i contenuti della valutazione dalle capacità strumentali necessarie a condividerli e ad esplicitarli;
- dedichi attenzione al processo più che al solo prodotto elaborato;
- predisponga lo svolgimento delle verifiche secondo le condizioni abituali individuate per lo studente.

È inoltre necessario nella stesura delle prove in itinere e finali tenere conto in particolare degli obiettivi irrinunciabili e degli obiettivi essenziali della propria materia.

3.4 Allievi con altre situazioni di BES e esami di Qualifica e di Diploma professionale

In sede di esame di Qualifica e Diploma per questi alunni **non sono attualmente previste modalità differenziate di verifica degli apprendimenti**, anche se ciò potrebbe essere auspicabile.

L'uso temporaneo di dispense, di compensazioni e di flessibilità didattica è utile al fine di porre l' allievo nelle condizioni di sostenere, al termine del percorso di studi, l'esame con le stesse modalità e i medesimi tempi degli studenti che non vivono situazioni di BES

In ogni caso, non si potrà accedere alla dispensa dalle prove scritte di lingua straniera se non in presenza di uno specifico disturbo clinicamente diagnosticato, secondo quanto previsto dall'art. 6 del DM n. 5669 del 12 luglio 2011 e dalle allegate Linee guida.

3.5 Non bisogna personalizzare “troppo”

Come indicato nella nota MIUR del 22.11.2013, la scuola può intervenire nella personalizzazione in tanti modi diversi, informali o strutturati, secondo i bisogni e la convenienza.

Pertanto la rilevazione di una mera difficoltà di apprendimento non dovrebbe indurre all'attivazione di un percorso specifico con la conseguente compilazione di un Piano Didattico Personalizzato

Il docente, proprio perché esperto nella metodologia didattica, sia generale sia afferente la specifica materia di insegnamento, deve prima di tutto prevedere nel PDP l'utilizzo di metodologie didattiche individualizzate e personalizzate e, solo in seconda istanza, di eventuali compensazioni e di possibili dispense.

L'uso di strumenti compensativi e, solo se necessarie, di misure dispensative non deve generare alcuna dipendenza da parte dell'allievo, aggravando la sua peculiare difficoltà. L'uso di tali dispositivi deve anzi metterlo nella condizione di superare eventuali ritardi e/o problematicità e/o complicità afferenti l'apprendimento.

A differenza delle situazioni di disturbo documentate da diagnosi, le misure dispensative, negli altri casi di BES, avranno carattere transitorio e attinente aspetti didattici, privilegiando dunque le strategie educative e didattiche attraverso percorsi personalizzati, più che strumenti compensativi e misure dispensative.

Il Gruppo di Lavoro per l' Inclusione (GLI)

Il D.M. 27/12/2012 prevede la costituzione di un Gruppo di Lavoro per l' Inclusione all' interno di ogni istituzione scolastica e suggerisce alle istituzioni scolastiche alcune indicazioni, non prescrittive come precisato dalla successiva nota 2563 del 22.11.2013, rispetto alla sua composizione e al suo funzionamento:

- ✓ composto da: funzioni strumentali, insegnanti per il sostegno, rappresentanti dei docenti "disciplinari" con esperienza e/o formazione specifica o con compiti di coordinamento delle classi, genitori ed eventuali esperti;
- ✓ si riunisce con una cadenza - ove possibile - almeno mensile, nei tempi e nei modi che maggiormente si confanno alla complessità interna della scuola

Il gruppo di lavoro così identificato prende il nome di GLI (gruppo di lavoro per l'inclusione); esso è presieduto dal Dirigente Scolastico e ha come specifico compito quello di definire le azioni strategiche finalizzate ad incrementare, anno per anno, il livello di inclusività dell'istituto

Il Piano Annuale per l' Inclusività (PAI)

Il D.M. 27/12/2012 prevede che al termine di ogni anno scolastico ogni istituto elabora una proposta di PAI, riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere con il supporto di un Gruppo di istituto per l'inclusività che:

- procederà ad un'analisi delle criticità e dei punti di forza degli interventi di inclusione scolastica operati nell'anno
- formulerà un'ipotesi globale di utilizzo funzionale delle risorse specifiche per incrementare il livello di inclusività generale della scuola nell'anno successivo

La finalità del piano è quella di rendere evidenti in primo luogo all'interno della scuole gli elementi di positività e di criticità nel processo di inclusività, rilevando le tipologie dei diversi bisogni educativi speciali e le risorse impiegabili, l'insieme delle difficoltà e dei disturbi riscontrati. Gli aspetti di sintesi del piano sono utili per orientare l'azione dell'Amministrazione, definire i piani d'azione e le azioni di formazione regionali

Nell' ambito delle attività rivolte agli allievi con bisogni educativi speciali e il loro diritto ad essere accompagnati alla piena realizzazione di se stessi l' AFOL Como fornisce ai propri studenti, alle loro famiglie e ai docenti un servizio di consulenza psicologica.

L' intervento psicologico offerto da AFOL Como è uno strumento volto a favorire il raggiungimento del successo formativo, attraverso la promozione del benessere nel contesto scolastico.

Le attività svolte dal servizio comprendono:

- ✓ *consulenze rivolte agli insegnanti* sulle difficoltà educative che incontrano, sui segnali di disagio che rilevano, sui rapporti con i genitori;
- ✓ *informazioni e consulenze agli alunni*, su temi come orientamento (analisi dei reali interessi dell' allievo, validità della scelta di studi compiuta), ambientamento (difficoltà nella relazioni con i compagni di classe e/o docenti), organizzazione dello studio (metodo di lavoro, organizzazione efficace delle attività di studio in relazione alla attività del tempo libero, difficoltà di concentrazione), ansia da prestazione scolastica, sviluppo fisico e psicologico, educazione sessuale, scelte scolastiche e professionali, dispersione scolastica, varie forme di dipendenza o di devianza, modi adeguati di reagire all'insuccesso, formazione del senso di identità;
- ✓ *attività di informazione e di consulenza rivolta ai genitori* riguardanti temi come la qualità delle relazioni con i figli e i rapporti con la scuola.

Lo psicologo inoltre, in collaborazione con il servizio di sostegno didattico, si occupa di:

- ✓ effettuare consulenza/informazione ai docenti e alle famiglie in materia di normativa e di metodologia e didattica;
- ✓ curare il rapporto con gli Enti del territorio (Comune, ASL, UONPIA, Associazioni, ecc...),
- ✓ supportare i Cdc per l'individuazione di casi di alunni BES;
- ✓ raccogliere, analizzare la documentazione (certificazione diagnostica/ segnalazione) aggiornando il fascicolo personale e pianificare attività/progetti/strategie ad hoc;
- ✓ partecipare ai Cdc se convocato dal coordinatore
- ✓ fornire collaborazione/consulenza alla stesura di PDP e PEI;
- ✓ organizzare momenti di approfondimento/formazione/aggiornamento sulla base delle necessità rilevate all'interno dell'istituto;
- ✓ monitorare/valutare i risultati ottenuti e condividere proposte con il Collegio dei Docenti
- ✓ gestire e curare una sezione della biblioteca di istituto dedicata alle problematiche sui BES;
- ✓ gestire il sito web della scuola in merito ai BES e collaborare con il referente POF di Istituto.

- ✓ aggiornarsi continuamente sulle tematiche relative alle diverse “tipologie” che afferiscono ai BES.

garantendo quanto previsto dalla Direttiva del 27 dicembre 2012, la C.M. n.8/2013 e la nota 2563 del 22.11.2013.

Quando attivare il servizio di consulenza psicologica

Il CdC o i singoli docenti segnaleranno le situazioni di disagio rilevate all' interno delle classi.

POSSIBILI INDICATORI DI DISAGIO NEGLI ALLIEVI:
Scarsa capacità di attenzione e di concentrazione Difficoltà di rapporto con i docenti e il gruppo dei pari Bassa autostima, vissuti di inadeguatezza Mancanza di materiale scolastico Scarsa motivazione Scarsa cura della propria igiene personale Assenze ripetute non motivate Racconti di situazioni familiari gravi

Qualora dagli interventi individuali o collettivi ovvero dalle segnalazioni dei docenti emergano difficoltà che richiedono terapie specifiche, il servizio di psicologia scolastica fa riferimento ai servizi specialistici territoriali.

ALLEGATI

ALLEGATO 1: MODELLO PEI AFOL COMO

PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO

PRESENTAZIONE DELL'ALUNNO

Dati personali:

COGNOME E NOME	
LUOGO E DATA DI NASCITA	
RESIDENZA	
RECAPITO TELEFONICO	
CLASSE FREQUENTATA	
SETTORE	
DOCUMENTAZIONE AGLI ATTI:	DIAGNOSI CLINICA: Consultabile presso l' ufficio sostegno da parte degli operatori che si occupano del caso.

N.B. Il presente documento vincola al segreto professionale chiunque ne venga a conoscenza (art. 622 C.P.). Esso va conservato all'interno del Fascicolo personale dell'alunno, con facoltà di visione da parte degli operatori che si occupano dello stesso

GRUPPO DI LAVORO

Dirigente scolastico

Cognome e nome:

Gruppo Docente/Consiglio di classe

Cognome e nome	Qualifica/docente di

Genitori

Cognome e nome	Riferimenti telefonici

Responsabile ASL/UONPIA (o suo delegato)

Cognome e nome	Riferimenti telefonici

Altre figure Assistente per l'autonomia/Operatore per l'integrazione, Assistente sociale, Terapista riabilitazione

DESCRIZIONE DELL' INTERVENTO

Il consiglio di classe, in base alle osservazioni e alle prove di ingresso e di verifica, ha stabilito, sentito il parere della famiglia, di svolgere con l'alunno/a:

ORARIO SCOLASTICO

- ☐ un percorso formativo riferito allo stesso livello e ambito dello standard regionale
- ☐ un percorso formativo individualizzato (che non corrisponde al livello ed all' ambito dei contenuti degli standard di apprendimento)

Agli allievi che frequentano percorsi individualizzati è rilasciato un Attestato di competenze utile anche ai fini della graduatoria per il collocamento obbligatorio nel quadro economico-produttivo territoriale

ORGANIZZAZIONE SCOLASTICA

LABORATORI

ALTRI PROGETTI

Ore	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Sabato
8.15-9.15						
9.15-10.15						
10.15-11.15						
11.15-12.15						
12.15-13.15						
13.15-14.15						
14.15-15.15						
15.15-16.15						

N.B.: L' orario settimanale è flessibile e può essere soggetto a modificazioni

INTERVENTI RIABILITATIVI ED EDUCATIVI ANNUALI

Interventi riabilitativi in orario scolastico (con uscita dalla scuola per recarsi c/o strutture specialistiche)

Tipo di intervento:	
Operatore di riferimento:	
Modalità:	
Tempi:	
Metodologia di raccordo:	

Interventi riabilitativi in orario extra-scolastico

Tipo di intervento:	
Operatore di riferimento:	

Modalità:	
Tempi:	
Metodologia di raccordo:	

Interventi educativi territoriali

Tipo di intervento:	
Operatore di riferimento	
Modalità	
Tempi:	
Metodologia di raccordo:	

RISORSE E VINCOLI

RISORSE

INTERESSI

BARRIERE

COMPORTAMENTI PROBLEMATICI

STRATEGIE PER LA GESTIONE DEI MOMENTI DI CRISI O DI EMERGENZA

AREE TRASVERSALI

AREA COGNITIVA

	SITUAZIONE DI PARTENZA Dalla diagnosi funzionale, dall' incontro congiunto con operatori e famiglia e dall' osservazione	POSSIBILI LIVELLI DI SVILUPPO definiti in obiettivi	STRATEGIE PER IL RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI
Memoria			
Attenzione			
Organizzazione spazio-temporale			
Strategie di apprendimento			
Eventuali caratteristiche neuropsicologiche specifiche			

AREA SOCIO-AFFETTIVA-RELAZIONALE

	SITUAZIONE DI PARTENZA Dalla diagnosi funzionale, dall' incontro congiunto con operatori e famiglia e dall' osservazione	POSSIBILI LIVELLI DI SVILUPPO definiti in obiettivi	STRATEGIE PER IL RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI
Relazione con coetanei ed adulti			
Autostima /Emotività/ Umore/			
Modalità di reazione a: <i>Persone nuove</i> <i>Situazioni nuove</i> <i>Frustrazioni</i> <i>Difficoltà</i>			
Abitudini e interessi espressi dal soggetto in ambito extrascolastico			

AREA COMUNICATIVO-LINGUISTICA

	SITUAZIONE DI PARTENZA Dalla diagnosi funzionale, dall' incontro congiunto con operatori e famiglia e dall' osservazione	POSSIBILI LIVELLI DI SVILUPPO definiti in obiettivi	STRATEGIE PER IL RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI
Mezzi comunicativi utilizzati			
Comprensione del linguaggio			

AREA SENSO-PERCETTIVA MOTORIA

	SITUAZIONE DI PARTENZA Dalla diagnosi funzionale, dall' incontro congiunto con operatori e famiglia e dall' osservazione	POSSIBILI LIVELLI DI SVILUPPO definiti in obiettivi	STRATEGIE PER IL RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI
Motricità globale			
Motricità fine			
Funzionalità visiva			
Percezione uditiva			
Percezione tattile			
Altro			

AREA DELL' AUTONOMIA PERSONALE E SOCIALE

	SITUAZIONE DI PARTENZA Dalla diagnosi funzionale, dall' incontro congiunto con operatori e famiglia e dall' osservazione	POSSIBILI LIVELLI DI SVILUPPO definiti in obiettivi	STRATEGIE PER IL RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI
Autonomia personale			
Autonomia sociale			

AREA DELL' APPRENDIMENTO

	SITUAZIONE DI PARTENZA Dalla diagnosi funzionale, dall' incontro congiunto con operatori e famiglia e dall' osservazione	POSSIBILI LIVELLI DI SVILUPPO definiti in obiettivi	STRATEGIE PER IL RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI
Competenze linguistiche			

Competenze matematiche			
-----------------------------------	--	--	--

PROGRAMMAZIONE DISCIPLINARE SPECIFICA

	Obiettivi generali	Strategie per il raggiungimento (semplificazioni, riduzioni, strumenti, tempi diversificati, ausili ecc.)
Lingua italiana		
Storia Geografia		
Lingua Staniera		
Matematica		
Informatica		
Scienze		
Diritto Economia		
Materie teoriche area tecnico- prof.		
Laboratorio		

Il presente PDF/PEI è concordato e sottoscritto da:

Consiglio di classe

Cognome e nome	Qualifica/docente di	Firma

Famiglia

	Cognome e nome	Firma
Padre/Tutore legale		
Madre/ Tutore legale		

Operatori Sanitari/Figure Extra scolastiche

Cognome e nome	Qualifica	Firma

Como, __/__/____

Il Vice – Direttore
(dott.ssa Antonella Colombo)

Il presente PDF/PEI viene consegnato in copia alla famiglia, e viene nuovamente sottoscritto nel momento in cui vi siano modificazioni o aggiornamenti significativi.

Il trattamento e la segretezza dei dati e delle informazioni qui registrati sono tutelati da quanto disposto dal D.Lvo 196/2003 recante disposizioni in materia di "Tutela delle persone e di altri soggetti rispetto al trattamento dei dati personali".

ALLEGATO 2: MODELLO PDP AFOL COMO

PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO

Istituzione Formativa:

Agenzia per la Formazione, l'Orientamento e il Lavoro della Provincia di Como –
Centro di Formazione Professionale, Via Bellinzona 88, Como

Anno Formativo:

Alunno:

1. Dati generali

Nome e cognome	
Data di nascita	
Classe	
Referenti per la famiglia	
Referenti per la scuola	
Diagnosi medico-specialistica <i>(Consultabile presso l'ufficio di presidenza della scuola da parte degli operatori che si occupano del caso).</i>	
Interventi pregressi e/o contemporanei al percorso scolastico	

2. Funzionamento Delle Abilità di lettura, scrittura e calcolo

Lettura		Elementi desunti dalla diagnosi	Elementi desunti dall'osservazione in classe e dal confronto tra docenti e tutor
	Velocità		
	Correttezza		
	Comprensione		
Scrittura		Elementi desunti dalla diagnosi	Elementi desunti dall'osservazione in classe e dal confronto tra docenti e tutor
	Grafia		
	Tipologia di errori		
	Produzione		
Calcolo		Elementi desunti dalla diagnosi	Elementi desunti dall'osservazione in classe e dal confronto tra docenti e tutor
	Mentale		
	Per iscritto		

Altro	Eventuali disturbi nell'area motorio-prassica:
	Ulteriori disturbi associati:
	Bilinguismo o italiano L2:
	Livello di autonomia:

3. Didattica personalizzata

Strategie e metodi di insegnamento:

ASSI CULTURALI	Asse dei linguaggi	
	Asse matematico	
	Asse scientifico-tecnologico	
	Asse storico-sociale	

COMP. TECN.-PROF	Materie teoriche area tecnico-prof.	
	Laboratorio	

Misure dispensative/strumenti compensativi/tempi aggiuntivi:

ASSI CULTURALI	Asse dei linguaggi	
----------------	--------------------	--

	Asse matematico	
	Asse scientifico-tecnologico	
	Asse storico-sociale	

COMP. TECN.-PROF	Materie teoriche area tecnico-prof.	
	Laboratorio	

Strategie e strumenti utilizzati dall'alunno nello studio:

ASSI CULTURALI	Asse dei linguaggi	
	Asse matematico	
	Asse scientifico-tecnologico	
	Asse storico-sociale	

COMP. TECN.-PROF	Materie teoriche area tecnico-prof.	
	Laboratorio	

4. **Valutazione** (anche per esami conclusivi dei cicli)

-
-
-
-

L'alunno nella valutazione delle diverse discipline si avvarrà di:

Disciplina	Misure dispensative	Strumenti compensativi	Tempi aggiuntivi
Italiano			
Lingue straniere			
Matematica			
Scienze			
Informatica			
Sto/Geo			
Diritto/Economia			
Mid			
Laboratorio			

Consiglio di classe

Cognome e nome	Qualifica/docente di	Firma

Famiglia

	Cognome e nome	Firma
Padre/Tutore legale		
Madre/ Tutore legale		
Allievo		

Como, __/__/____

Il Vice – Direttore
(dott.ssa Antonella Colombo)

Il presente PDP viene consegnato in copia alla famiglia, e viene nuovamente sottoscritto nel momento in cui vi siano modificazioni o aggiornamenti significativi.

Il trattamento e la segretezza dei dati e delle informazioni qui registrati sono tutelati da quanto disposto dal D.Lvo 196/2003 recante disposizioni in materia di "Tutela delle persone e di altri soggetti rispetto al trattamento dei dati personali."

RIFERIMENTI NORMATIVI

- Decreto Regione Lombardia n° 12550 del 20/12/2013 – “Approvazione delle Indicazioni regionali per l’ offerta formativa dei percorsi di istruzione e formazione professionale di secondo ciclo” e relativi allegati
- Nota prot. n. 2563 del 22 novembre 2013 – Chiarimenti Circolare MIUR n. 8 del 6 marzo 2013 Indicazioni operative alunni con BES
- Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012 – Strumenti d’intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica
- Decreto MIUR n. 5669 del 12 luglio 2011 – Trasmissione Linee guida DSA
- Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento allegate al decreto ministeriale 5669/2011
- Legge n. 170 dell’8 ottobre 2010 – Norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico
- Nota MIUR del 4 agosto 2009 – Linee guida sull’integrazione degli alunni con disabilità
- Circolare MIUR n. 24 del 1° marzo 2006 – Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri
- Legge 53/2003 - legge Moratti- Art.2 comma I legge Moratti: l) i piani di studio personalizzati
- Legge n. 104 del 5 febbraio 1992 – Legge quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- AAVV, *Guida alla dislessia per genitori*, AID Italia, Faenza, 2012
http://www.aiditalia.org/upload/guida_genitori.pdf
- Antonietti, A., Cantoia, M. *Come si impara. Teorie, costrutti e procedure nella psicologia dell'apprendimento*, Mondadori, 2010
- Baddeley, A., Eysenck, M.W., Anderson, M. *La memoria*, Il Mulino, Bologna, 2011
- Canevaro A. (a cura di) *L'integrazione scolastica degli alunni disabili*, Trento,
- Canevaro A. e Ianes D. *Buone prassi di integrazione scolastica*, Erickson, Trento, 2002
- Cornoldi, C. *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, il Mulino, Bologna, 2013 Erickson, 2007
- Ferrari, L., *Appunti normativo-metodologici di un'esperienza*, Quaderni AFOL n. 1, Como, 2014
- Gavosto, A. *Gli alunni con disabilità nel sistema scolastico italiano*, Seminario Nazionale MIUR 6 Dicembre 2012
- <http://www.istruzione.it/web/istruzione/dsa>
- Ianes, D., *BES e didattica inclusiva: alcune opportunità da cogliere* « www.superando.it (13 mag. 2013), Università di Bolzano, 2013
- Ianes, D., *Bisogni educativi speciali e inclusione: valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse, Guide per l'educazione speciale*, Centro Studi Erickson, 2005
- Menesini, M. (a cura di) *DSA e scuola, Vademecum per genitori e operatori*, MIUR, Roma, 2011
- Ministero della Salute, *Consensus Conference, Disturbi specifici dell'apprendimento*, Roma, 2011.
http://www.aiditalia.org/upload/cc_disturbi_apprendimento_sito.pdf
- MIUR *L'integrazione degli alunni con disabilità nel sistema nazionale di istruzione. Dati statistici 2009/2010.-2011-2012-* MIUR: Roma.
- PARCC www.lineeguidadsa.it

- Scapin, C., Fogarolo, F. *Competenze compensative* Erickson, Trento, 2010
- Stella, G. *Dislessia*, Il Mulino, Milano, 2004
- Tabarelli, S., Pisanu, F. Elementi generali di approfondimento sui Bisogni Educativi Speciali nel contesto italiano, I Quaderni della Ricerca n.03, Loescher, Torino, 2013
- Ufficio Scolastico per la Lombardia, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica: concetti chiave e orientamenti per l'azione*, Milano, Dicembre, 2013
- Valsecchi, G. Studio in mappa, www.studioinmappa.it