

Repertorio BES

DELLA SCUOLA ITALIANA DELLA PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO



Servizio Inclusione
del Dipartimento Istruzione e Formazione italiana

Repertorio BES

per la Provincia Autonoma di Bolzano

Dipartimento Istruzione e Formazione italiana - Italienisches Bildungsressort
Intendenza scolastica in lingua italiana - Italienisches Schulamt

"Edificio Plaza" via del Ronco 2 - 39100 Bolzano | "Plaza-Gebäude", Neubruchweg 2 - 39100 Bozen

Direttore responsabile: Vincenzo Gullotta

Coordinamento editoriale: Susanna Addario

Contributi di: Susanna Addario, Sara Caon, Silvia Casazza, Silvana Trevisan, Rosanna Zampedri, Giovanna Mora, Silvia Sartori

Revisione: Susanna Addario, Lucia Breda, Samantha Bruno, Dario Coccia, Marina Fusmini, Vincenzo Gullotta, Paolo Rech, Christian Rispoli, Silvia Sartori.

Redazione e disegni: Sara Caon

Copertina: Matteo Pizzo, Luca Sommadossi, Alessia Sommavilla.

Servizio Inclusione Tel. 0471 411307

Per informazioni: <http://www.ipbz.it/content/servizio-inclusione>

<http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/progetti/integrazione-progetto.asp>

Canale *youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=MGDbgW0fH-I>

È possibile scaricare il documento dal sito dell'Intendenza scolastica italiana
<http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/progetti/integrazione-progetto.asp>

Finito di stampare da Pollockart – Bolzano - febbraio 2018
Prima pubblicazione

© Copyright della Provincia Autonoma di Bolzano – 2018
L'utilizzo del materiale pubblicato è consentito con citazione obbligatoria della fonte

Abbreviazioni delle indicazioni sulla normativa

DGP	Deliberazione della Giunta Provinciale
DL	Decreto Legge
Dlgs	Decreto Legislativo
DM	Decreto Ministeriale
DPGP	Decreto del Presidente della Giunta Provinciale
DPR	Decreto del Presidente della Repubblica
L	Legge
LP	Legge Provinciale
OM	Ordinanza Ministeriale
CM	Circolare Ministeriale
Nota	Nota Ministeriale

Utilizzo dei termini

Si informa il gentile lettore che, nel presente Repertorio, verranno utilizzati i seguenti termini in modo interscambiabile, sia per indicare il genere maschile che il genere femminile:

«bambino» «alunno» «studente»

«docente» «insegnante»

«educatore» «collaboratore»

Indice

<i>Premessa</i>	p. 5
<i>Introduzione</i>	p. 6
1) Alunni con <i>background</i> migratorio	p. 7
2) ASL: dove iniziano le competenze?	p. 10
3) Bisogni Educativi Speciali: che cosa sono?	p. 12
a) Area della disabilità	
b) Area dei disturbi evolutivi specifici	
c) Area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale	
d) Alto potenziale cognitivo	
4) BES: come individuarli	p. 19
5) Collaboratore all'integrazione: ruoli e compiti	p. 22
6) Continuità educativa: il raccordo con la scuola dell'infanzia	p. 24
7) Didattica per l'inclusione	p. 26
8) Disagio scolastico	p. 31
8.1. Come può agire la scuola per prevenirlo ed arginarlo?	
8.2. Osservarlo, individuarlo e gestirlo	
9) Disturbi del comportamento e modalità di intervento	p. 39
9.1. I disturbi del comportamento	
9.2. Modalità di intervento possibili in ambito scolastico	
10) Esami di Stato di primo e secondo ciclo	p. 49
10.1. Per tedesco L2	
10.2. Per inglese L3	
11) Famiglia: comunicare e rapportarsi in una prospettiva inclusiva	p. 51
12) Formazione professionale	p. 52
13) GLI: Gruppo di Lavoro per l'Inclusione	p. 55
14) ICF: <i>International Classification of Functioning</i>	p. 56
15) Identificazione precoce, osservazione sistematica	p. 57
16) Inclusione: i primi passi per una scuola inclusiva	p. 60
17) Individualizzazione e personalizzazione dell'apprendimento	p. 61
18) Livelli minimi attesi per le competenze in uscita	p. 63
19) Organizzazione come risorsa per la scuola inclusiva	p. 66
20) Osservare in una prospettiva inclusiva	p. 71
21) PAI: Piano Annuale dell'Inclusività	p. 73
22) PEI: Piano Educativo Individualizzato	p. 75
23) PDP: Piano Didattico Personalizzato	p. 77
23.1. Discrezionalità dei docenti, quando elaborare un PDP	
23.2. Se la famiglia rifiuta di concordare o di firmare il PDP	

23.3. PDP nella scuola dell'infanzia	
24) Progettazione educativa: una proposta	<i>p. 83</i>
25) Quadro normativo per l'inclusione	<i>p. 85</i>
a) Inserimento, integrazione, inclusione	
b) Orientarsi nella normativa per i BES	
b.1. Riferimenti a livello internazionale	
b.2. Riferimenti a livello nazionale	
b.3. Riferimenti a livello provinciale	
26) Risorse: assicurarle e metterle in rete	<i>p. 91</i>
27) Ruoli e compiti per l'inclusione	<i>p. 93</i>
<i>Il Dirigente scolastico</i>	
<i>Il Collegio dei docenti</i>	
<i>Il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione</i>	
<i>Il Consiglio di intersezione/team di classe/Consiglio di classe</i>	
<i>Il referente o coordinatore per il sostegno</i>	
<i>Il referente per i DSA</i>	
<i>L'insegnante di sostegno</i>	
<i>L'insegnante specializzato nella scuola dell'infanzia</i>	
<i>Il collaboratore all'integrazione</i>	
<i>L'educatore sociale</i>	
28) Segnalazione e certificazione	<i>p. 100</i>
29) Strumenti compensativi e misure dispensative	<i>p. 104</i>
30) Valutare studenti con BES	<i>p. 105</i>
<i>Glossario</i>	<i>p. 109</i>
<i>Normativa</i>	<i>p. 110</i>
<i>Modulistica</i>	<i>p. 113</i>

Premessa

La nuova frontiera con cui la scuola italiana deve misurarsi sembra essere oggi rappresentata dai Bisogni Educativi Speciali (BES). Si tratta di una macro-categoria che racchiude tutte le possibili difficoltà dell'apprendimento di una popolazione scolastica piuttosto variegata ed eterogenea: gli alunni con disabilità, quelli con disturbi evolutivi specifici, tra cui i disturbi specifici di apprendimento (DSA) e, recente novità sul piano normativo, coloro che presentano uno svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale.

Questo Repertorio, che contiene riferimenti di norme e prassi relative all'inclusione scolastica, vuole porsi come strumento di facile consultazione, per orientarci meglio tra le continue modifiche della normativa scolastica e le azioni quotidiane. La logica ispiratrice di questo Repertorio è quella di mettere a disposizione delle famiglie, dei Dirigenti scolastici, degli insegnanti e degli altri operatori che prestano il loro servizio nella scuola su tutto il territorio provinciale, un insieme di informazioni omogenee comuni da utilizzare agevolmente per sostenere in modo concreto i diritti dei propri figli/studenti.

Questo strumento è anche un'utile fonte per coloro che intendono lavorare insieme ed essere parte attiva per il rispetto dei diritti, dei principi di uguaglianza e di inclusione nel mondo della scuola. In questo lavoro non consideriamo solo disposizioni previste dalla legge, ma anche quegli aspetti relativi all'accoglienza, al rispetto, all'attenzione, alla partecipazione, alla didattica aperta, flessibile e cooperativa.

L'inclusione scolastica infatti si fonda su una didattica inclusiva che pone al nostro sistema educativo, ai singoli istituti e ai docenti nuove sfide e nuovi confronti. In definitiva, si richiede loro di esercitare una professionalità ispirata a un nuovo modello pedagogico – indicato in modo puntuale dalla normativa di riferimento – che propone una rivisitazione dei saperi, l'utilizzo di metodologie attive, l'attenzione al funzionamento della persona e allo sviluppo pieno delle sue potenzialità in ambito formale, non formale ed informale.

Una didattica inclusiva è sensibile alle differenze, tutte, per scoprirle, comprenderle, accoglierle, valorizzarle, utilizzarle e dare loro spazio in attività diversificate.

Christian Tommasini
Vicepresidente della Provincia
Assessore all'Istruzione e Formazione italiana

Nicoletta Minnei
Sovrintendente Scolastica

Introduzione

Il Repertorio BES per la Provincia Autonoma di Bolzano costituisce un contributo per la divulgazione ed interpretazione della normativa vigente. Il lavoro è destinato ad agevolare coloro che operano nel contesto scolastico della Provincia e vuole essere un momento di sintesi, frutto della collaborazione con i componenti del Servizio Inclusione.

Il Repertorio contiene indicazioni a carattere prevalentemente operativo, classificate in ordine alfabetico per rendere più agevole la consultazione e l'aggiornamento delle singole voci. Infatti, questo strumento è da considerarsi come un documento dinamico ed in continua evoluzione, sia in relazione alle novità a carattere normativo, sia sotto il profilo che riguarda l'effettivo divenire delle prassi finalizzate alla realizzazione della scuola inclusiva. I cambiamenti nella popolazione scolastica e l'evolversi del concetto di "Bisogni Educativi Speciali" impongono forme più ampie, complesse e contemporanee di analisi e lettura dei bisogni, andando oltre le certificazioni sanitarie. Sappiamo quanto sia importante la responsabilità condivisa dei Consigli di classe nell'elaborare un Piano d'intervento complessivo delle strategie di inclusione, che vanno oltre una semplice richiesta di ore di sostegno o di altre figure professionali. Le risorse aggiuntive non sono persone esterne a cui si delega, con il rischio di emarginazione, ma risorse, normalmente presenti nelle scuole, che attivano nuove competenze. L'attuale prospettiva è quella di "specializzare", ovvero formare gli insegnanti curricolari sui bisogni educativi speciali ed utilizzare sempre più gli insegnanti specializzati nell'allestimento di una didattica d'aula inclusiva attraverso la contitolarità delle attività.

La capacità di assicurare una reale inclusione dello studente con BES nella classe richiede un cambiamento, una profonda modifica degli stili educativi, della trasmissione-elaborazione dei saperi, dei metodi di lavoro, delle strategie organizzative d'aula, che coinvolge tutti i docenti della classe, tutti i Consigli di classe dell'istituto, tutto il personale della scuola.

Sono certo che questo strumento potrà essere un aiuto concreto per dirigenti, insegnanti, operatori e famiglie, dando un ulteriore slancio all'impegno sulla tematica *Inclusione*.

Vincenzo Gullotta
Ispettore del Servizio Inclusione
Dipartimento Istruzione e Formazione italiana

1) Alunni con *background* migratorio

Gli alunni con *background* migratorio molto spesso necessitano di interventi ad hoc relativi all'apprendimento della lingua italiana per sviluppare in prima istanza la lingua della comunicazione interpersonale e la lingua dello studio¹ finalizzata all'uso del linguaggio specifico delle discipline. Spetta al *team* dei docenti/Consiglio di classe confrontarsi sulle strategie didattiche da adottare per facilitare l'apprendimento dei contenuti minimi e dei linguaggi settoriali e sulle modalità di valutazione. Il DPR 394/99² attribuisce di fatto al Collegio docenti il delicato compito di provvedere:

- al necessario adattamento dei programmi d'insegnamento;
- all'individuazione di specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni-studenti.

Ciononostante, lo strumento individuato dalle scuole per l'attuazione di specifici interventi individualizzati è il PDP, o Piano Didattico Personalizzato³. Si tratta di una pratica maggiormente diffusa nella scuola primaria e nella secondaria di primo grado, di cui occorre definire l'ambito di applicazione anche alla luce delle indicazioni ministeriali al riguardo. Gli alunni-studenti con cittadinanza non italiana necessitano innanzitutto di interventi didattici relativi all'apprendimento della lingua, che la scuola può attivare a livello organizzativo su indicazione del Collegio dei docenti anche utilizzando le risorse sul territorio⁴ ed eventualmente tramite la formalizzazione di un Piano Didattico Personalizzato. In assenza di certificazione clinica, la normativa conferisce la competenza e la responsabilità pedagogica ai Consigli di classe o ai *team* docenti per osservare e rilevare difficoltà nell'ambito dell'apprendimento (distinguendo tra ordinarie difficoltà e gravi difficoltà); in caso di gravi difficoltà, il *team* dei docenti/Consiglio di classe **può concordare** l'adozione di particolari strategie didattiche che comportano la compilazione e l'adozione di un PDP.

1 Per sviluppare in maniera soddisfacente la lingua della comunicazione interpersonale, un alunno non italofono impiega circa due o tre anni, per sviluppare invece quella dello studio e quella finalizzata all'apprendimento disciplinare sono necessari tra i cinque e i sette anni. Si tratta di tempi di cui ovviamente anche i processi valutativi devono tenere conto, per evitare che l'alunno si trovi di fronte a grandi difficoltà a causa di un *gap* linguistico di cui non è in alcun modo responsabile (da *Vademecum per l'integrazione* realizzato a cura dei Servizi pedagogici del Dipartimento Istruzione e Formazione della Provincia di Bolzano).

2 L'art.45 del DPR 349/99 costituisce un punto di riferimento per l'iscrizione e l'inserimento degli alunni stranieri e per l'organizzazione degli interventi di integrazione. Il comma 4 determina la competenza del Collegio dei docenti in riferimento ad adattamento dei programmi, interventi individualizzati e predisposizione di corsi intensivi di lingua italiana sulla base di specifici progetti.

3 Per approfondimenti si veda la sezione *PDP: Piano Didattico Personalizzato*.

4 A questo riguardo, si ricorda che i Centri linguistici attivano corsi di lingua per alunni e studenti stranieri e ne comunicano l'attivazione alle scuole.



Il PDP per gli alunni con background migratorio che si trovano in una **situazione oltre l'ordinaria difficoltà di apprendimento** presenta le seguenti caratteristiche:

- include progettazioni didattico-educative calibrate sui **livelli minimi attesi per le competenze in uscita**;
- ha carattere transitorio: occorre monitorare l'efficacia degli interventi affinché siano messi in atto per il tempo strettamente necessario;
- si basa principalmente sull'adozione di particolari strategie didattiche;
- prevede l'eventuale adozione di strumenti compensativi e di misure dispensative è eventuale;
- viene **adottato con valutazione e delibera del team dei docenti/Consiglio di classe** ai sensi della DM 27 dicembre 2012 e della CM 8/2013. Nei casi in cui non sia presente certificazione clinica o diagnosi, il *team* dei docenti/Consiglio di classe motiva e verbalizza le decisioni assunte sulla base di considerazioni pedagogiche e didattiche;
- viene sottoscritto dai docenti del *team*/Consiglio di classe, dalla famiglia e dal Dirigente scolastico;
- la documentazione viene custodita nel fascicolo personale dell'alunno, presso la segreteria;
- la **validità** del PDP è circoscritta all'**anno scolastico di riferimento**: se si intende confermarne l'adozione, il PDP va riformulato all'inizio del nuovo anno scolastico.

Gli approfondimenti sul PDP sono disponibili nella sezione *PDP: Piano Didattico Personalizzato*.

Si sottolinea che la condizione di alunno-studente di recente migrazione non deve costituire una discriminante. Con la nota ministeriale del 22 novembre 2013 si è ritenuto necessario ribadire che gli interventi a favore degli alunni di cittadinanza non italiana debbano essere puramente *di natura linguistica* perché non deve esservi un automatismo nel considerarli quali portatori di bisogni educativi speciali. Si afferma che essi necessitano solo *in via eccezionale* della formalizzazione tramite un PDP.

I chiarimenti relativi al PDP in questa nota ministeriale vanno nella direzione di un alleggerimento degli adempimenti burocratici e puntano a sottolineare che la personalizzazione può attivarsi in diversi modi, in maniera informale o strutturata, a secondo dei bisogni e della convenienza. Le istituzioni scolastiche possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e, tra le altre, l'attivazione di percorsi didattici individualizzati nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo.

Per quel che riguarda la valutazione in assenza di certificazione, non sono previste dispense né tempi più estesi per lo svolgimento delle prove. In ogni caso non sono previste dispense dalla prova di lingua tedesca e si potrà accedere a una dispensa dalle prove scritte in lingua inglese in presenza di uno specifico disturbo clinicamente diagnosticato.

La normativa vigente prevede che gli alunni con cittadinanza non italiana presenti sul territorio nazionale, in quanto soggetti all'obbligo d'istruzione, siano valutati nella forma e nei modi previsti per i cittadini italiani. Essa consente, comunque, una valutazione che tenga conto dei livelli di partenza, del percorso di apprendimento dei singoli (quindi anche della storia scolastica pregressa) e del raggiungimento delle competenze e dei traguardi di apprendimento essenziali.

La valutazione degli alunni di recente immigrazione avviene con le stesse modalità previste per gli alunni della provincia. Al fine di promuovere l'integrazione scolastica degli alunni di recente

immigrazione, la loro valutazione avviene, qualora sia necessario, in riferimento agli obiettivi di apprendimento nelle discipline, ambiti interdisciplinari e attività, secondo un piano di studio opportunamente adattato. Quest'ultimo può prevedere, **per la scuola del primo ciclo** anche criteri di valutazione differenziati secondo quanto disposto DGP1168/2017 art.10 c.2.

Qualora necessario, un percorso individualizzato e personalizzato costituisce, anche decorsi due anni, la base per l'insegnamento e per la valutazione delle alunne e degli alunni con background migratorio.

Nella valutazione degli studenti con background migratorio che frequentino corsi di alfabetizzazione, il Consiglio di classe terrà conto delle osservazioni trasmesse dai docenti di questi corsi. (art 12 c3 delibera 1020/2011).

Per le disposizioni inerenti agli esami di Stato si rimanda alla sezione *Esami di Stato di primo e secondo ciclo*.



DPR 394/99 Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.

DM 5669/2011 con allegate *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e delle alunne con DSA*.

CM 8/2013 *Strumenti di intervento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali*.

Nota ministeriale prot. 2563, 22 novembre 2013 *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/14. Chiarimenti*.

DGP 1168/2017 *Valutazione delle alunne e degli alunni nel primo ciclo di istruzione*.

Dlgs 62/2017 *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*.

2) ASL: dove iniziano le competenze?

In presenza di difficoltà e problematicità nel processo di insegnamento-apprendimento e di socializzazione dell'alunno o studente, la scuola dovrebbe innanzitutto verificare se queste derivano dall'interazione con il contesto scolastico e se quindi le criticità risultano correlate a fattori che la scuola può controllare, rimuovere o modificare. Se però emergono elementi che possono far ipotizzare la presenza di disturbi rilevabili sotto il profilo clinico, la scuola è tenuta a segnalare quanto evidenziato alla famiglia. In questi casi si apre il delicato scenario in cui è necessario condividere con i genitori le difficoltà dell'alunno-studente e proporre loro di rivolgersi a specialisti per una valutazione. La domanda di accertamento può avvenire su diretta richiesta della scuola con il consenso scritto dei genitori oppure su richiesta dei genitori (o di coloro che esercitano la responsabilità genitoriale). In entrambi i casi la domanda viene inviata al servizio psicologico e la famiglia intraprende l'*iter* di accertamento presso l'Azienda Sanitaria dell'Alto Adige (ASL).



L'ASL assume i seguenti compiti:

- **mette in atto controlli** clinici, diagnostici, medici e /o psicologici al fine di formulare la diagnosi (senza richiesta di assegnazione di risorse);
- **comunica gli esiti** degli accertamenti ai genitori (o a chi esercita la responsabilità genitoriale) e con il loro consenso trasmette le informazioni alla scuola⁵;
- **accerta il deficit** e redige la DF⁶;
- **aggiorna la diagnosi**⁷;
- **sostiene la famiglia** (o chi esercita la responsabilità genitoriale) nel percorso di accettazione del deficit;
- **partecipa a colloqui** nel caso di richieste concrete e motivate da parte della scuola;
- **partecipa all'elaborazione congiunta del PDF**⁸ al passaggio da un livello di scuola al successivo, nei casi previsti dall'Accordo di programma;
- **effettua interventi terapeutici** in relazione a specifiche indicazioni cliniche in accordo con i genitori (o con chi esercita la responsabilità genitoriale);
- **assegna ausili**;
- **nomina i propri rappresentanti** nel GLI⁹ e nel gruppo di lavoro per l'Inclusione delle Intendenze e nel gruppo di lavoro per il coordinamento inter-istituzionale.

⁵ L'esito scritto dell'accertamento verrà consegnato a mano ai genitori e con il loro consenso verrà trasmesso alla scuola competente. In caso contrario, la scuola riceve una risposta inerente all'avvenuto o non avvenuto accertamento (*Accordo di programma*).

⁶ Vedi approfondimento alla sezione *Bisogni Educativi Speciali: cosa sono?* Alla Diagnosi Funzionale provvede l'ASL. La diagnosi funzionale deriva dall'acquisizione di elementi clinici e psico-sociali (*Accordo di programma*).

⁷ L'aggiornamento della diagnosi avviene su richiesta dei vari partner o di uno di essi che possono discutere gli interventi di sostegno alla presenza degli specialisti dell'ambito cui fa riferimento la richiesta (*Accordo di programma*).

⁸ Vedi approfondimenti alla sezione *Bisogni Educativi Speciali: cosa sono?*. L'esito del primo accertamento viene illustrato ai genitori e al bisogno viene presentato in modo dettagliato al consiglio di intersezione/*team* di classe/Consiglio di classe. Sulla base di tali indicazioni viene definito il PDF e il PEI (*Accordo di programma*).

⁹ Vedi approfondimento alla sezione relativa al GLI: Gruppo di Lavoro per l'Inclusione.



DPR 24 febbraio 1994 Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap.

DGP 1056/2013 Accordo di programma tra scuole dell'infanzia, scuole e servizi territoriali.

La modulistica è reperibile sul sito dell'Intendenza italiana, nelle pagine dedicate al Servizio Inclusione al link <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/progetti/1719.asp>

3) Bisogni Educativi Speciali: che cosa sono?

In ogni scuola, in ogni classe, ci sono alunni e studenti con esigenze specifiche, con bisogni particolari. Il concetto di Bisogni Educativi Speciali (BES) fotografa quei bisogni e quelle necessità del percorso scolastico che sbarrano o ostacolano l'adeguato apprendimento e quindi necessitano di un intervento specifico. Il concetto di BES viene introdotto ufficialmente in Italia¹⁰ dalla circolare ministeriale del 27 dicembre 2012, che identifica i bisogni educativi speciali e li classifica in tre grandi sottogruppi:

- a) disabilità;
- b) disturbi evolutivi specifici;
- c) svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

a) Area della disabilità

L'area della disabilità comprende problematiche gravi e/o permanenti e disabilità che vengono certificate ai sensi della L 104/92 o ad essa parificate. Gli studenti con disabilità certificate ai sensi della L 104/1992 hanno diritto alle misure previste dalla normativa, cioè:

- un Piano Educativo Individualizzato (**PEI**) in base a una Diagnosi Funzionale (**DF**) e ad un Profilo Dinamico Funzionale (**PDF**);
- **personale specializzato** che è presente in classe per un numero di ore variabile;
- **criteri di verifica e valutazione differenziati**, anche in sede di Esame di Stato.



Il **PEI** è il **Piano Educativo Individualizzato** previsto per l'alunno-studente ed elaborato di anno in anno dall'intero Consiglio di classe (gioca qui un ruolo preponderante la specificità delle competenze del docente di sostegno) e dai servizi sanitari. Una volta redatto, deve essere **condiviso con la famiglia dell'allievo certificato** ai sensi della L 104/92. Il documento riporta gli interventi educativi e didattici ritenuti opportuni dal Consiglio di classe, con particolare attenzione agli obiettivi educativi, formativi e disciplinari, alle modalità e alle metodologie di intervento, ai tempi, alle modalità di verifica e ai criteri di valutazione: firmandolo, ogni docente si impegna *attivamente*, ciascuno per la propria parte, nel percorso previsto. Il PEI può essere curricolare o globalmente riconducibile alla programmazione (nei casi di deficit lievi o non compromettenti il profilo intellettuale), oppure differenziato. Le attività previste devono comunque rispondere ai bisogni prioritari rilevati e devono essere caratterizzate da una funzione integrante rispetto al curriculum della classe, oltre che da una funzione inclusiva rispetto al percorso educativo e formativo nella classe e nella scuola.

Il PEI precisa inoltre i **criteri didattici adottati** per determinate discipline ed eventuali attività integrative e/o di sostegno, individuando le competenze ed i risultati attesi, oltre che le azioni volte a raggiungerli. È possibile elaborarlo solo dopo un periodo di osservazione pedagogica dell'allievo, condotta dal docente di sostegno, dall'eventuale educatore/collaboratore all'integrazione e dagli altri insegnanti. Durante l'anno scolastico, ogni eventuale modifica degli interventi partirà da quanto condiviso ad inizio d'anno e riportato nel PEI, in particolare per quanto concerne gli obiettivi educativi/didattici, i risultati attesi ed i criteri di verifica e valutazione.

Il documento potrà essere all'occorrenza riprogrammato in corso d'anno per motivi didattici, metodologici o relativi alla certificazione clinica. Il PEI è inoltre un *patto* tra il Consiglio di classe, la scuola e la famiglia; quest'ultima condivide il progetto e vi partecipa per la parte che le compete. La chiarezza linguistica e di intenti devono essere, quindi, tratti distintivi del documento.

¹⁰ Il concetto di BES (*Special Educational Needs*) compare nel 1978, in Gran Bretagna, nel Rapporto Warnock, con l'intento di superare la distinzione tra alunni «handicappati» e alunni «non handicappati», sottolineando la maggior complessità di un approccio che consideri non solo la menomazione ma soprattutto le potenzialità positive. Poco più di quindici anni dopo, con la Dichiarazione di Salamanca, viene assunto come definizione, a livello internazionale, per indicare quell'ambito educativo che ricomprende la disabilità, le difficoltà di apprendimento e lo svantaggio (*disabilities, learning difficulties and disadvantages*).



La **DF**, o **Diagnosi Funzionale**, costituisce il **referto specialistico attestante la natura del disturbo**: consente quindi di delineare il profilo dell'alunno, sulla base del quale si costruiscono poi gli altri due documenti cardine dell'integrazione scolastica, cioè il Profilo Dinamico Funzionale (PDF, *vedi sotto*) ed il Piano Educativo Individualizzato (PEI). Per "diagnosi funzionale" si intende la descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psicofisico dell'alunno in situazione di handicap, al momento in cui accede alla struttura sanitaria per conseguire gli interventi previsti dagli articoli 12 e 13 della L 104/92. Alla sua stesura provvede l'unità multidisciplinare composta dal medico specialista nella patologia segnalata, dallo specialista in neuropsichiatria infantile, dal terapeuta alla riabilitazione, dagli operatori sociali in servizio presso l'unità sanitaria locale o in regime di convenzione con la medesima. È un documento fondamentale per conoscere il quadro delle capacità e difficoltà derivanti da menomazioni o indotte da modelli ed atteggiamenti culturali e sociali. Attraverso di esso si individuano i processi di apprendimento e/o adattamento, le abilità residue e/o compromesse e le potenzialità.

La Diagnosi Funzionale (DF):

- viene richiesta dalla famiglia del soggetto disabile, o dalla scuola con il consenso della famiglia, alla struttura sanitaria e consente di ottenere gli interventi previsti dagli articoli 12 e 13 della L 104/92;
- viene consegnata dalla famiglia alla segreteria scolastica;
viene condivisa, all'inizio dell'anno scolastico, in un incontro del Consiglio di classe, integrato dalla presenza del docente di sostegno, dell'eventuale educatore/collaboratore all'integrazione, dei genitori dell'allievo e, in casi particolari e motivati, degli esperti del servizio sanitario (in base a quanto previsto dall'Accordo di programma). Tale incontro è promosso e presieduto dal Dirigente scolastico o, in caso di delega, dal referente per le attività di sostegno;
- viene aggiornata quando ci sono i presupposti e rinnovata ad ogni passaggio di grado scolastico;
- è vincolata dalla normativa vigente in materia di segreto professionale per gli operatori e di consenso informato per gli utenti.



Il **PDF (Profilo Dinamico Funzionale)** è lo **strumento necessario e "funzionale" all'elaborazione del PEI**. Viene redatto ad ogni passaggio dell'alunno-studente al grado scolastico successivo e rappresenta dunque una sorta di *carta d'identità* da cui partire per preparare il nuovo percorso scolastico. **Indica** infatti le **caratteristiche fisiche, psichiche e sociali dell'alunno-studente ed è elaborato dall'intero Consiglio di classe** in collaborazione con l'esperto psicologo e/o neuropsichiatra: il loro apporto avviene negli incontri di équipe previsti per singolo allievo tutelato dalla L 104/92 (in base a quanto previsto dall'Accordo di programma). Prendendo le mosse dalle competenze in entrata (capacità possedute) e dalle difficoltà di apprendimento riscontrate e/o certificate, il documento esplicita le possibilità di recupero e chiarisce tutti gli interventi didattici ritenuti opportuni, con le relative modalità di intervento. Scopo fondamentale del documento è quello di indirizzare correttamente l'intervento formativo della scuola successiva e di evidenziare, oltre alle difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di disabilità, anche le capacità possedute che devono essere infatti sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate.

b) Area dei disturbi evolutivi specifici

I disturbi evolutivi specifici riguardano alunni e studenti con competenze intellettive nella norma o anche elevate. Tali disturbi possono comportare un impatto negativo sull'apprendimento scolastico e danno il diritto di usufruire delle misure previste dalla L 170/2010.

Essi comprendono:

- Disturbi Specifici dell'**Apprendimento** (DSA):

dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia, disturbi misti delle capacità scolastiche.

- Disturbi riguardanti specifiche problematiche nell'**area del linguaggio**:

disturbi specifici del linguaggio o, più in generale, presenza di bassa intelligenza verbale associata ad alta intelligenza non verbale.

- Disturbi delle **aree non verbali**:

disturbo della coordinazione motoria, della disprassia, del disturbo non verbale o, più in generale, di bassa intelligenza non verbale associata ad alta intelligenza verbale.

- Altre **problematiche severe** che possono compromettere il percorso scolastico, quali:

disturbo dello spettro autistico lieve, qualora non rientri nelle casistiche previste dalla L 104.

- Disturbi della **coordinazione motoria, dell'attenzione, dell'iperattività** (ADHD¹¹).

Funzionamento Intellettivo Limite (FIL)¹²



L'area dei disturbi evolutivi specifici **comprende** i DSA e allo stesso tempo anche gli altri disturbi evolutivi che, pur compromettendo le prestazioni scolastiche, lasciano il profilo intellettivo nella norma. Pertanto, per questi alunni l'intervento riguarda **soltanto la forma** e non i contenuti.

«L'articolo 3 della legge 170/2010 attribuisce alla scuola il compito di svolgere attività di individuazione precoce dei casi sospetti di Disturbo Specifico di Apprendimento, distinguendoli da difficoltà di apprendimento di origine didattica o ambientale, e di darne comunicazione alle famiglie per l'avvio di un percorso diagnostico presso i servizi sanitari competenti. L'iter previsto dalla legge si articola in tre fasi: individuazione degli alunni che presentano difficoltà significative di lettura, scrittura o calcolo; attivazione di percorsi didattici mirati al recupero di tali difficoltà; segnalazione dei soggetti "resistenti" all'intervento didattico. In questo modo **si evita di segnalare come DSA quell'ampia popolazione di alunni che presentano difficoltà di apprendimento non legate ad un disturbo**. Mentre le difficoltà di apprendimento possono essere superate, il disturbo, avendo una base costituzionale, resiste ai trattamenti messi in atto dall'insegnante e persiste nel tempo, pur potendo presentare notevoli cambiamenti. Il DSA, per definizione, può essere riconosciuto con certezza solo quando un bambino entra nella scuola primaria, quando cioè viene esposto ad un insegnamento sistematico dei lemmi, della scrittura e del calcolo. È tuttavia noto che

¹¹ Si rimanda alla sezione *Disturbi del comportamento: modalità di intervento*.

¹² Tali alunni e studenti, generalmente descritti anche con le locuzioni *borderline*, ma anche con altre espressioni (per es., 'Disturbo evolutivo specifico misto', codice F83), 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. Si tratta di bambini o ragazzi il cui QI globale (quoziente intellettivo) risponde a una misura che va dai 70 agli 85 punti e non presenta elementi di specificità. Per alcuni di loro, il ritardo è legato a fattori neurobiologici ed è frequentemente in comorbidità con altri disturbi. Per altri, si tratta soltanto di una forma lieve di difficoltà tale per cui, se adeguatamente sostenuti e indirizzati verso i percorsi scolastici più consoni alle loro caratteristiche, gli interessati potranno avere una vita normale. Gli interventi educativi e didattici hanno come sempre ed anche in questi casi un'importanza fondamentale (Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'Inclusione scolastica*).

l'apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo si costruisce a partire dall'avvenuta maturazione e dall'integrità di molteplici competenze che sono chiaramente riconoscibili sin dalla scuola dell'infanzia. Il riferimento all'identificazione precoce dei DSA deve quindi intendersi come individuazione dei soggetti a rischio di DSA¹³».

Le misure previste dalla L 170/2010 prevedono un approccio educativo e la predisposizione di strategie e metodologie correlate alle esigenze educative speciali. La diagnosi o certificazione viene rilasciata dall'ASL (eventuali certificazioni private dovranno essere convalidate e recepite dall'ASL). Considerata la natura del disturbo, gli alunni-studenti in questione non necessitano di un docente di sostegno, perché è l'intero Consiglio di classe che deve farsi carico di tali situazioni riconosciute e tutelate dalla L 170/2010. Per questi alunni-studenti viene redatto un Piano di lavoro Didattico Personalizzato (PDP): sulla base del profilo cognitivo in norma o al limite della norma, si adottano specifiche strategie didattiche di insegnamento, eventuali misure dispensative e strumenti compensativi - per aiutare l'alunno-studente a raggiungere, attraverso percorsi diversi, i medesimi obiettivi previsti per il resto della classe oppure i livelli minimi attesi per le competenze in uscita - e forme personalizzate di valutazione. Il Consiglio di classe condivide il PDP con la famiglia che, sottoscrivendolo, assume la corresponsabilità del progetto educativo-didattico e si impegna a mantenere colloqui frequenti con i docenti e con il coordinatore di classe.



Il **PDP (Piano Didattico Personalizzato)** è il documento elaborato dal Consiglio di classe e ha lo scopo di **definire, monitorare e documentare le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione** per gli alunni e gli studenti che presentano disturbi evolutivi specifici o che si trovano in situazione di svantaggio linguistico, socioeconomico e culturale. Il PDP esplicita le progettazioni didattiche ed educative eventualmente calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita con la definizione di percorsi individualizzati e personalizzati e l'indicazione di *strumenti compensativi* e di *misure dispensative*¹⁴.

c) Area dello svantaggio linguistico, socioeconomico e culturale

Quest'area comprende alunni che manifestano BES legati allo svantaggio familiare, culturale, linguistico, sociale o economico, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano un'adeguata risposta personalizzata. Essa può comprendere alunni-studenti che, per ragioni molto differenti tra loro, manifestano forme di disagio scolastico anche per motivi attinenti ad una situazione oggettiva del tutto indipendente dalle loro capacità (ad es., alunni-studenti che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana).

Tali tipologie di alunni con BES vanno individuate sulla base di elementi oggettivi (ad es., segnalazione degli operatori dei servizi sociali, documentazione presentata dalla famiglia) oppure di fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche elaborate da parte del Consiglio di classe, opportunamente verbalizzate e motivate. A tutti questi alunni-studenti sono estesi gli interventi

¹³ Decreto MIUR 17.04.2013, prot. n. 297 *Linee guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA.*

¹⁴ Per approfondimenti su modalità di adozione e caratteristiche del PDP si veda la sezione *PDP: Piano Didattico Personalizzato*. Per approfondimenti, invece, sugli strumenti compensativi e misure dispensative, si veda la sezione omonima.

previsti dalla L. 170/2010. Per ciascun alunno-studente in situazione di svantaggio, i docenti del Consiglio di classe concordano la stesura di un PDP e ne definiscono il periodo di attivazione. A differenza delle situazioni di disturbo documentate da diagnosi, gli interventi previsti nel PDP degli alunni-studenti in situazione di svantaggio hanno carattere transitorio, pertanto il Consiglio di classe avrà cura di monitorare l'efficacia degli interventi affinché vengano messi in atto per il tempo strettamente necessario. I docenti di classe, sulla base di elementi oggettivi e di considerazioni di carattere psicopedagogico e didattico, possono avvalersi degli strumenti e delle misure previste dalla legge 170/2010, tuttavia è consigliabile che gli interventi privilegino la costruzione di percorsi personalizzati più che l'adozione di *strumenti compensativi e di misure dispensative*¹⁵.

Tabella 1 – Aree dello svantaggio scolastico secondo il D.M. del 27/12/2012

Disabilità	Ritardo cognitivo Minorazioni fisiche, psichiche e sensoriali	Sensoriale Motoria Intellettiva Altra (DSA in comorbilità con altri disturbi etc.)
Disturbi evolutivi specifici	Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)	Dislessia Disortografia Disgrafia Discalculia
	Area verbale	Disturbi del linguaggio Bassa intelligenza verbale associata ad alta intelligenza non verbale
	Area non verbale	Disturbo della coordinazione motoria Disprassia Disturbo non-verbale Bassa intelligenza non verbale associata ad alta intelligenza verbale
		Disturbo dello spettro autistico lieve
		Disturbo evolutivo specifico misto
Funzionamento Intellettivo Limite (FIL)	Detto anche "Border cognitivo" o "cognitivo borderline"	
ADHD	Disturbo da Deficit dell'Attenzione/Iperattività (ADHD)	
Svantaggio	Socio-economico, culturale, linguistico	

Tabella 1 – Aree dello svantaggio scolastico secondo la Direttiva Ministeriale (D.M.) del 27/12/2012

Adattamento da CIAMBRONE R., FUSACCHIA G., *I Bes. Come e cosa fare*, Giunti Scuola ed., 2014, p. 12.

¹⁵ Vedi sezione omonima.

Tabella 1.2. – Alunni-studenti con BES: cosa dice la normativa

	Valutazione, certificazione e diagnosi	Programmazione educativa e strumenti didattici	Valutazione
Area della Disabilità	Certificazione ai sensi della L 104/92 e del DPCM 185/2006	<p>PEI d'obbligo per tutti gli alunni con certificazione, basato su:</p> <ul style="list-style-type: none"> - DF: descrizione del funzionamento dell'alunno; - PDF: programmazione degli obiettivi didattici a breve, medio e lungo termine; - descrizione di attività e materiali didattici di intervento; - forme di valutazione e di verifica individualizzate. <p>Insegnante di sostegno e/o collaboratore all'integrazione.</p>	<p><i>Scuola primaria:</i> la valutazione è positiva se si riscontrano miglioramenti rispetto al livello iniziale e agli obiettivi individualizzati previsti dal PEI.</p> <p><i>Scuola secondaria di primo grado:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. PEI semplificato basato sul raggiungimento di obiettivi disciplinari minimi che ha come effetto il conseguimento di un diploma valido a tutti gli effetti. 2. PEI differenziato non legato ad ambiti disciplinari ma alle reali capacità dell'alunno. Il percorso consente il conseguimento del diploma. <p><i>Scuola secondaria di secondo grado:</i> sono previsti due percorsi di valutazione (OM 90/2001 art.15):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. PEI semplificato basato sul raggiungimento di obiettivi disciplinari minimi che ha come effetto il conseguimento di un diploma valido a tutti gli effetti. 2. PEI differenziato non legato ad ambiti disciplinari ma alle reali capacità dell'alunno. In questo caso alla fine del percorso viene rilasciato un attestato con la certificazione dei crediti formativi, ma non il diploma.
Area dei disturbi specifici di apprendimento	Certificazione ai sensi della L 170/2010	<p>PDP d'obbligo per tutti gli alunni con certificazione, basato su:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dati generali sull'alunno; - descrizione del funzionamento delle abilità specifiche e disturbi associati; - misure dispensative e strumenti compensativi; - forme di valutazione personalizzata. 	<p>Forme personalizzate di valutazione che prevedono anche la possibile dispensa dalla forma scritta di L3 (da integrare con analogo prova orale) o l'esonero nei casi previsti.</p> <p>Tempi più estesi per le prove di verifica.</p>
Area dello svantaggio linguistico, socioeconomico e culturale e disturbi evolutivi specifici esclusi i DSA	Valutazione e delibera del Consiglio di classe ai sensi della Direttiva Ministeriale 27/12/2012 e CM. 8/2013	<p>PDP non è un obbligo ma una scelta autonoma per la migliore gestione dei processi inclusivi e:</p> <ul style="list-style-type: none"> - definisce le misure didattiche da adottare collegialmente per soddisfare i bisogni, monitorare e valutare gli apprendimenti; 	<p>Non è prevista la dispensa dalla forma scritta della lingua straniera.</p> <p>È prevista l'adozione degli strumenti compensativi e l'estensione dei tempi per le prove, se previsto nel PDP.</p>

		<ul style="list-style-type: none">- è indicato se sono previste misure dispensative e strumenti compensativi;- si basa su forme di valutazione personalizzata.	
--	--	---	--

Adattamento da IANES D., CRAMEROTTI S., *Dirigere scuole inclusive*, Erickson ed., 2016, p. 94.

4) BES: come individuarli

Non è compito della scuola certificare i BES, il suo lavoro è quello di progettare un apprendimento per tutti, con gli strumenti di individuazione e programmazioni didattico-educative previste per le diverse esigenze di apprendimento. A scuola possono presentarsi i seguenti casi:

✓ **Alunni-studenti con disabilità o disturbi specifici già certificati:** la famiglia ne è già a conoscenza e, al momento dell'iscrizione a scuola, si farà carico di presentare i documenti richiesti perché venga formalizzata la condizione del proprio figlio e quindi si provveda a porre in atto le misure previste (in caso di disabilità redazione del PEI con relativa assegnazione di un insegnante di sostegno ed eventuale collaboratore all'integrazione; in caso di disturbi specifici redazione di un PDP).

✓ **Alunni-studenti con bisogni educativi speciali non certificati:** in questi casi è la scuola, in collaborazione con la famiglia, a porre in atto l'osservazione dell'alunno-studente in ambito didattico-educativo al fine di definire interventi mirati alla piena realizzazione del diritto allo studio e al perseguimento del successo formativo. Gli insegnanti condividono i risultati delle osservazioni con la famiglia ed eventualmente chiedono di effettuare accertamenti presso la ASL di competenza.

A seconda del tipo di tutela la scuola pone in atto i seguenti interventi:

- **Area della disabilità** (comprende alunni-studenti che ricevono una certificazione da uno specialista ai sensi della L 104/92) → assegnazione di insegnante di sostegno più eventuale collaboratore all'integrazione. La scuola realizza interventi sulla base di un PEI.
- **Area dei disturbi specifici dell'apprendimento** (comprende alunni-studenti che ricevono una certificazione da uno specialista ai sensi della L 170/2010) → la scuola predispone interventi programmati in un PDP.
- **Altri disturbi evolutivi specifici e Area dello svantaggio socioeconomico, culturale e linguistico:** comprende alunni-studenti con disturbi clinicamente fondati ma non ricadenti nelle previsioni della L 104/1992 e della L 170/2010, e tutte quelle situazioni che si pongono oltre l'ordinaria difficoltà di apprendimento. Per queste ultime è sufficiente l'individuazione da parte del *team* dei docenti/Consiglio di classe per predisporre un PDP o un percorso di personalizzazione non formalizzato.

In ogni caso, i Consigli di classe e i singoli docenti dovrebbero osservare gli alunni o gli studenti, programmare, condividere e porre in atto interventi didattico-educativi personalizzati sulla base di procedure condivise e con l'utilizzo di strumenti comuni. Occorrono naturalmente indicatori che

permettono di stabilire delle soglie di funzionamento in base alle quali definire se si è in presenza di un BES e quale livello di formalizzazione sia necessario perché la personalizzazione dell'apprendimento abbia successo (a questo riguardo potranno essere usate *check-list*, griglie di osservazione, etc.). Le seguenti tabelle illustrano e riassumono le azioni coordinate da attuarsi per l'individuazione dei BES all'interno dell'Istituto scolastico.

Tabella 2 – Come individuare i BES

Cosa dovrebbe fare l'insegnante?	Cosa dovrebbe fare il dirigente?
<p>Osserva i suoi alunni; l'osservazione dovrebbe essere condotta utilizzando strumenti che seguano una logica il più possibile orientata all'individuazione di "barriere" e "facilitatori" (individuali e di contesto) dell'apprendimento (in tutte le sue dimensioni, non solo cognitive).</p>	<p>Coinvolge l'intero Collegio dei docenti e, dove possibile, il GLI e le risorse umane presenti nella scuola fornite di competenze specifiche nell'elaborazione e discussione di criteri e modalità di rilevazione dei BES, da inserire nel PAI (vedi sezione <i>PAI: Piano Annuale dell'Inclusività</i>).</p> <p>Riguardo alla disponibilità di risorse umane e finanziarie e soprattutto al livello di consapevolezza e condivisione presenti nel Collegio dei docenti, investe tempo e risorse nella rilevazione dei BES ai diversi livelli (a livello "statistico" di scuola, a livello di osservazione sistematica degli alunni, a livello di formalizzazione della personalizzazione degli apprendimenti).</p>
<p>Concorda/condivide con i colleghi del <i>team</i> docente (nella scuola primaria) o del Consiglio di classe (nella scuola secondaria di I e II grado) le modalità e i criteri di osservazione/rilevazione; richiede che i risultati dell'osservazione vengano discussi e condivisi collegialmente.</p>	<p>Organizza le attività di identificazione/osservazione/ rilevazione in modo che siano contemporaneamente attivate in tutte le classi e con modalità il più possibile uniformi.</p> <p>Assegna a strutture o figure competenti (docenti con competenze specifiche, con Funzioni Strumentali, GLI – <i>si rimanda alla sezione omonima</i>) il compito di procedere a una rilevazione statistica dei risultati delle osservazioni condotte nelle classi, al fine di disporre di dati utili all'individuazione di priorità di intervento, alla predisposizione del PAI e ad approfondimenti mirati o interventi di supporto nelle situazioni più critiche o in favore dei <i>team</i> docenti meno esperti.</p>
<p>Se nella scuola non sono state attivate procedure condivise di osservazione/rilevazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si attiva per richiedere alle strutture interne competenti (GLI; dipartimenti, docenti con Funzioni Strumentali, Dirigente scolastico) che si proceda in tal senso; - Elabora o adotta strumenti di rilevazione congruenti con il contesto in cui opera e che non si prestino a utilizzi in realtà discriminatori. 	<p>Se nella scuola non sono state attivate procedure condivise di osservazione/rilevazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si attiva per richiedere alle strutture interne competenti (GLI; dipartimenti, docenti con Funzioni Strumentali, Dirigente scolastico) che si proceda in tal senso o per costituire tali strutture; - Si attiva perché i docenti abbiano a disposizione materiali di autoformazione, interventi di formazione/consulenza, anche ricorrendo ai Servizi sociosanitari territoriali e al Servizio Inclusione, - Vigila affinché gli strumenti utilizzati siano effettivamente congruenti con il contesto in cui opera la scuola e non si prestino a utilizzi in realtà discriminatori.

Adattamento da CIAMBRONE R., FUSACCHIA G., *I Bes. Come e cosa fare*, Giunti Scuola ed., 2014, p. 39.

Tabella 2.1. – Modalità di intervento attuabili dalla scuola in base alle condizioni di partenza dell'alunno

	Condizioni	Azioni	
Alunni con disabilità	Legge 104/92 In presenza di certificazione si procede per obbligo di legge.	Assegnazione di specifiche risorse professionali (insegnanti di sostegno, assistente per l'autonomia e la comunicazione, etc.). Redazione del PEI.	
Alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA)	Legge 170/2010 In presenza di certificazione si procede per obbligo di legge.	Redazione del PDP.	
Alunni con Disturbi evolutivi specifici	Presenza o meno di diagnosi. Individuazione del caso da parte dei docenti.	Formalizzazione del percorso personalizzato: PDP.	Percorso personalizzato non formalizzato.
Alunni con svantaggio socioeconomico, culturale e linguistico	Segnalazione dei Servizi sociali o individuazione del caso da parte dei docenti.	Formalizzazione del percorso personalizzato: PDP.	Percorso personalizzato non formalizzato.

Adattamento da CIAMBRONE R., FUSACCHIA G., *I Bes. Come e cosa fare*, Giunti Scuola ed., 2014, p. 20.

5) Collaboratore all'integrazione: ruolo e compiti

Il personale collaboratore all'integrazione collabora con gli insegnanti per promuovere, anche in modo autonomo, l'inclusione di bambini e alunni con disabilità, secondo le indicazioni del piano educativo individualizzato (PEI), nelle scuole dell'infanzia, nelle scuole primarie, nelle scuole secondarie di I e II grado e nella Formazione professionale. Il personale collaboratore all'integrazione di bambini e alunni con disabilità:

- partecipa all'elaborazione del Profilo dinamico funzionale (PDF) e del Piano educativo individualizzato (PEI) contribuendo all'individuazione delle potenzialità, degli obiettivi, delle strategie metodologiche;
- partecipa con funzione consultiva alle riunioni periodiche degli organi collegiali;
- partecipa agli scrutini dell'alunno o dello studente assegnato;
- collabora con gli insegnanti in attività didattiche e situazioni che richiedono un supporto pratico-funzionale, socio-relazionale, di facilitazione della comunicazione, secondo le indicazioni del Piano educativo individualizzato (PEI), per garantire la partecipazione degli alunni o studenti disabili a tutte le attività scolastiche, formative e ricreative;
- promuove l'autonomia personale e sociale del bambino/alunno/studente con disabilità;
- assiste e aiuta il bambino/alunno/studente disabile nei bisogni e nelle esperienze quotidiane che non è in grado di affrontare in autonomia;
- osserva e documenta i comportamenti, le autonomie e le relazioni interpersonali dei bambini/alunni/studenti disabili e ne riferisce agli insegnanti e ai referenti dei Servizi sociali e sanitari al fine di definire insieme i bisogni educativi speciali;
- tiene i contatti informativi con le famiglie, gli insegnanti, i tutor aziendali dei bambini/alunni/studenti disabili;
- propone l'acquisto di sussidi e materiali specifici, d'intesa con gli insegnanti e i referenti dei servizi sociali e sanitari;
- adatta alle caratteristiche del bambino/alunno/studente disabile il materiale didattico per lo svolgimento dei piani di studio e dei programmi riabilitativi, d'intesa con il personale insegnante e riabilitativo;
- può accompagnare ed assistere il bambino/alunno/studente nelle strutture sanitarie riabilitative, previo accordo con il dirigente scolastico/direttore di circolo;
- esegue attività specifiche con il singolo bambino/alunno/studente o in gruppo dopo averli concordati con il personale specializzato secondo le indicazioni del Piano educativo individualizzato (PEI);
- comunica le osservazioni relative agli interventi riabilitativi al Consiglio di classe/*team* di sezione e ai referenti del servizio sociale e dell'azienda sanitaria;
- collabora con gli insegnanti (sentito anche il parere dell'operatore sanitario competente e della famiglia) per garantire la continuità degli interventi previsti dal Piano educativo individualizzato

(PEI), nelle situazioni in cui al bambino/alunno/studente sia impedita la regolare frequenza scolastica, provvede alla corretta somministrazione dei farmaci secondo le indicazioni e l'autorizzazione del medico curante;

- continua a sviluppare e ad approfondire le proprie conoscenze e competenze professionali;
- esercita il diritto-dovere all'aggiornamento.



Deliberazione della Giunta Provinciale GP 1378 del 24.04.2007 *VI qualifica funzionale Collaboratore/trice all'integrazione di bambini ed alunni in situazione di handicap.*

Delibera 27 gennaio 2015, n. 96 *Disciplina sull'assunzione a tempo determinato al servizio provinciale e sul trasferimento del personale a tempo indeterminato per i profili professionali di assistente di persone con disabilità (a esaurimento) nonché di collaboratore e collaboratrice all'integrazione di bambini ed alunni in situazione di handicap (modificata con delibera n. 64 del 26.01.2016).*

Per l'assegnazione del collaboratore si consiglia la consultazione delle linee guida dell'accordo di programma reperibile sul sito dell'Intendenza italiana, nelle pagine dedicate al Servizio Inclusione al link <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/progetti/1719.asp>

6) Continuità educativa: il raccordo con la scuola dell'infanzia

Quando un bambino con Bisogni Educativi Speciali si trova ad affrontare il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, si trova dinanzi ad un primo importantissimo cambiamento di contesto, persone, relazioni, ambiente. Risulta, dunque, indispensabile e doveroso da parte di tutti gli attori coinvolti e, soprattutto, da parte degli attori scolastici, accompagnare tale cambiamento con un'apposita *facilitazione*, attraverso cioè *percorsi di continuità* programmati, condivisi e coordinati fra soggetti diversi: la famiglia, in primo luogo, di concerto con la scuola, gli educatori, gli insegnanti, i Servizi di riferimento.

Il bambino verrà accompagnato in questo percorso attraverso un lavoro di valorizzazione delle esperienze e conoscenze maturate fino a quel momento; la famiglia verrà accompagnata con un sostegno e supporto continuo; gli educatori verranno accompagnati nello sviluppo di un confronto il più ampio possibile sui progressi, sul percorso formativo del bambino, sulle metodologie inclusive da adottare nell'ambiente scuola.

È, tuttavia, questa, una dimensione anche istituzionale e, come tale, regolata da prassi e procedure operative¹⁶, che devono necessariamente programmare il **passaggio di informazioni** (ad es., con la scheda del bambino ed il PEI) e **momenti di confronto** e scambio tra soggetti istituzionali **sul percorso evolutivo del bambino** con BES. È auspicabile, inoltre, che la progettazione didattico-educativa preveda **percorsi di accompagnamento "protetto"** e l'ideazione di 'progetti ponte' verso la nuova esperienza scolastica.

Adempimento dell'obbligo scolastico e avvio di progetti personalizzati

Gli alunni e le alunne in obbligo scolastico, ossia quelli che compiono i sei anni di età entro il 31 agosto dell'anno di riferimento, sono tenuti all'iscrizione alla scuola primaria (art. 1, comma 6 della legge 27 dicembre 2006, n. 296). Come previsto dall'art. 12 della legge 104/92 e dall'Accordo di Programma (Delibera Provinciale n. 1056 del 15.07.2013 – paragrafo A1), l'obbligo scolastico inizia, anche per i bambini/le bambine con disabilità, con il compimento del sesto anno d'età (entro il 31 agosto). Solo, in alcuni casi, in presenza di documentati motivi di salute o altri gravi impedimenti potrà, invece, essere attivato un progetto personalizzato e stipulata una convenzione tra la scuola primaria, presso la quale l'alunno/a è iscritto/a, e la scuola dell'infanzia, che ospiterà lo stesso/a alunno/a; all'interno di tale documento sono anche indicati modalità, periodo e orario di permanenza dell'alunno/a alla scuola dell'infanzia.

¹⁶ Cfr. DGP 1598/08 *Approvazione dei criteri di accreditamento per il servizio di microstruttura per la prima infanzia - ai sensi del Regolamento di esecuzione di cui all'articolo 1bis della legge provinciale 9 aprile 1996, n. 8 recante "Microstrutture per la prima infanzia"*; cfr. DGP 2077/09 *Indicazioni provinciali per le scuole dell'infanzia in lingua italiana*.

Per i bambini adottati, invece, è contemplata la possibilità di deroga all'iscrizione alla prima classe della primaria e la possibilità di rimanere un anno in più alla scuola dell'infanzia, come previsto dalla nota ministeriale n. 547 del 21.02.2014 e dalla successiva precisazione del 24.07.2015. In questo caso non è necessario redigere una specifica convenzione. Infatti, l'inserimento scolastico di bambini e bambine adottati/e aventi tra i cinque e i sei anni di età, può comportare, in alcuni casi, elementi di criticità alla luce del vissuto e delle specificità di tali minori. Per tali bambini e bambine, quindi, e solo in casi circostanziati da documentazione che ne attesti la necessità, in accordo con la famiglia, viene avviato un percorso individualizzato e personalizzato, che prevede la permanenza alla scuola dell'infanzia per un ulteriore anno scolastico.

7) Didattica per l'inclusione

La scuola inclusiva è la scuola che attua interventi educativi e didattici efficaci collocandoli in contesti educativi adeguati alla partecipazione di tutti, ciascuno con le proprie modalità. Si tratta quindi di strutturare ambienti di apprendimento e di utilizzare strumenti educativi, metodologici e didattici adatti, sia per mettere in pratica quanto programmato nei PEI e PDP, sia per rendere il percorso di apprendimento motivante per tutto il gruppo-classe. Si propongono spunti di riflessione su tre aspetti dell'insegnamento che possono rendere la quotidianità scolastica ad alto tasso di inclusività: ambiente di apprendimento, didattica per competenze e valutazione formativa. I primi passi verso una didattica inclusiva richiedono agli insegnanti un ripensamento dell'**ambiente di apprendimento**, cioè del del *setting* pedagogico dove si strutturano intenzionalmente relazioni educative organizzate e significative attraverso la definizione di:

- tempi della lezione e tempi della relazione;
- spazi;
- organizzazione delle modalità di indagine sui contenuti della conoscenza, sulla presentazione degli stimoli;
- rispetto dei diversi stili di apprendimento, utilizzo di mezzi, strumenti e mediatori didattici;
- utilizzo di diversi modi di insegnamento;
- atteggiamento dei docenti;
- modalità di aggregazione e di lavoro degli alunni e degli studenti.

Sotto il profilo metodologico-didattico, oggi le differenze di apprendimento non si affrontano più con interventi e percorsi strutturalmente differenziati tipici della didattica speciale, ma con l'utilizzo di una modulazione interna di metodologie e principi "che funzionano" perché in grado di rispettare le differenze individuali dell'alunno e dello studente. Tali interventi si realizzano con l'uso combinato di metodologie che hanno fornito fondate evidenze¹⁷ per la realizzazione di interventi efficaci in contesti ad alta complessità. Si rinvengono indicazioni coerenti in tal senso anche nell'orizzonte della **didattica per competenze**¹⁸ che richiede ai docenti di ripensare il modello di programmazione per contenuti ed obiettivi, al fine di sviluppare la capacità degli alunni e degli studenti di misurarsi in contesti reali e significativi. Le lezioni efficaci sono spesso tali, quindi, se i docenti utilizzano anche:

- modalità di **apprendimento collaborativo** (ad es., *learning together*, *jigsaw*, *webquest*);
- **schemi e mappe** (ad es., mappe mentali e concettuali, immagini, riepiloghi);

¹⁷ Il riferimento è al campo dell'*Evidence Based Education* (EBE), una prospettiva secondo la quale le decisioni in ambito educativo dovrebbero essere assunte sulla base delle conoscenze che la ricerca empirica offre in merito alla minore o maggiore efficacia delle differenti opzioni didattiche (Giuliano Vivanet in *Form@re*, *Open Journal per la formazione in rete*, ISSN 1825-7321, Numero 2, Volume 13, anno 2013, pp. 41-51).

¹⁸ La didattica per competenze persegue lo sviluppo delle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* (raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006) e delle *Competenze chiave per la cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria* (DM 139/2007, allegato 2).

- **tecnologie digitali** nella didattica (ad es., *flipped classroom*);
- forme di **mediazione sociale** (ad es., *peer tutoring, peer collaboration*);
- **apprendimento per esperienza e didattica laboratoriale**.

La strutturazione intenzionale del *setting* pedagogico e le scelte di metodologie didattiche efficaci implicano anche una revisione di modalità e di strumenti di valutazione. Prima ancora di declinare la valutazione in base a indicazioni specifiche per alunni e studenti con BES¹⁹ è opportuno considerare la **valutazione formativa** come l'approccio valutativo che la normativa nazionale e provinciale indica come il più adatto a perseguire l'efficacia del processo di insegnamento ed apprendimento. La valutazione formativa non è caratterizzata da uno specifico strumento ma dal fatto che l'insegnante utilizza dati e osservazioni per monitorare l'apprendimento, adeguare le strategie didattiche e fornire informazioni utili agli studenti per migliorare il proprio percorso di apprendimento. La valutazione formativa è utilizzata da insegnanti che:

- chiariscono e condividono le finalità dell'apprendimento;
- coinvolgono gli studenti nell'autovalutazione;
- forniscono un *feedback* immediato, chiaro, descrittivo e fondato su criteri;
- stabiliscono il punto raggiunto e il progresso successivo;
- pongono allo studente domande opportune e significative;
- accrescono la stima di sé dello studente.

Gli strumenti della **valutazione per competenze** indicati dalle recenti indicazioni ministeriali si rivelano coerenti con l'impianto della valutazione formativa ed estremamente utili per rivedere l'impianto tradizionale della lezione frontale. È ormai condiviso a livello teorico che la competenza si possa accertare facendo ricorso a:

- **compiti di realtà** (ad es., prove autentiche, prove esperte);
- **osservazioni sistematiche** condotte dall'insegnante (ad es., rubriche di valutazione);
- **autobiografie cognitive** (ad es., osservazioni, diario, autobiografie);

che autorizzano a “modulare” gli interventi didattici sulle esigenze degli studenti, strutturando una didattica sempre più inclusiva



Delibera 1020/2011 Disposizioni in materia di valutazione delle alunne e degli alunni delle scuole secondarie di secondo grado della Provincia.

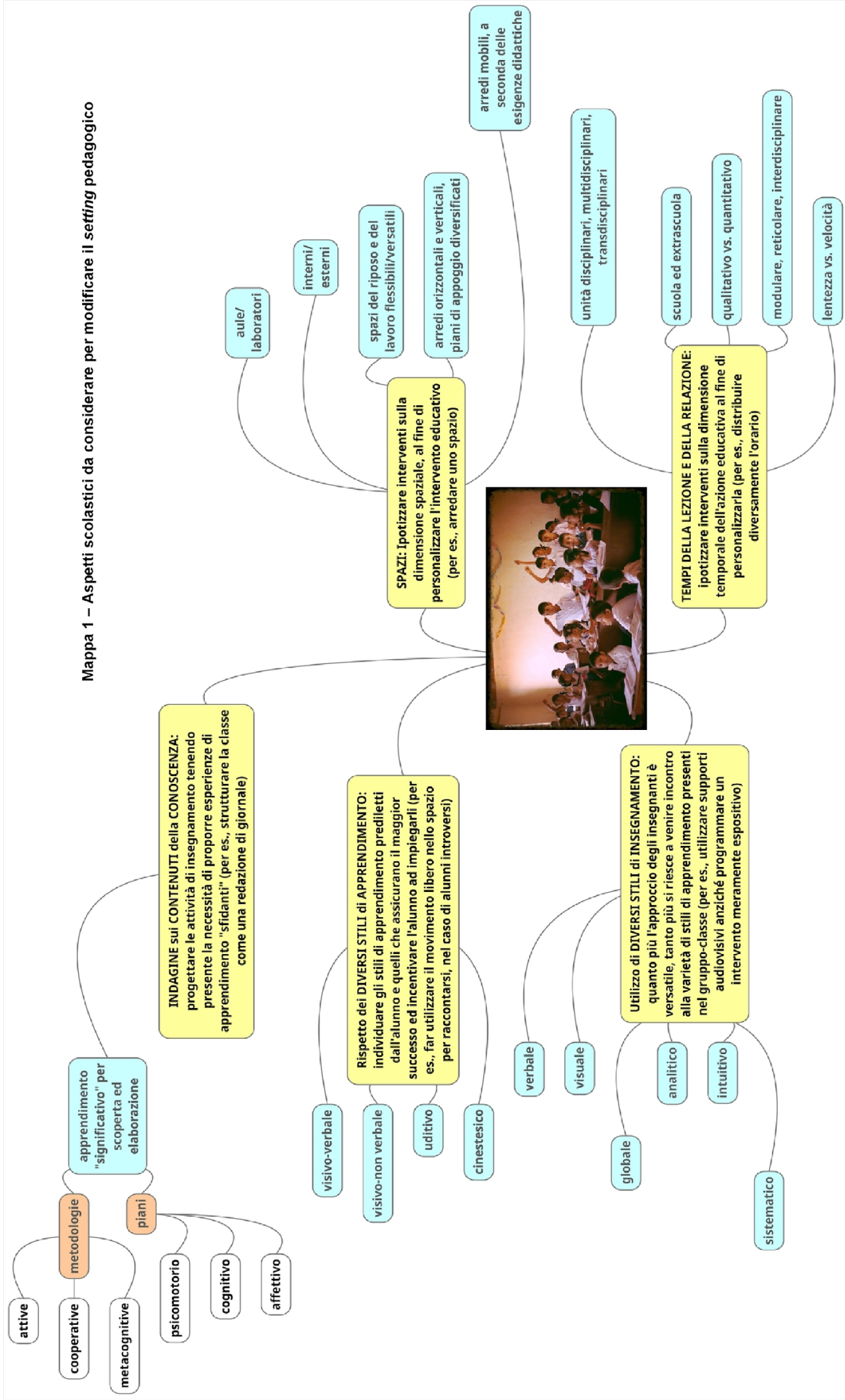
Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione Allegato alla CM 3/2015. Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo di istruzione (2.5. Gli strumenti per valutare le competenze).

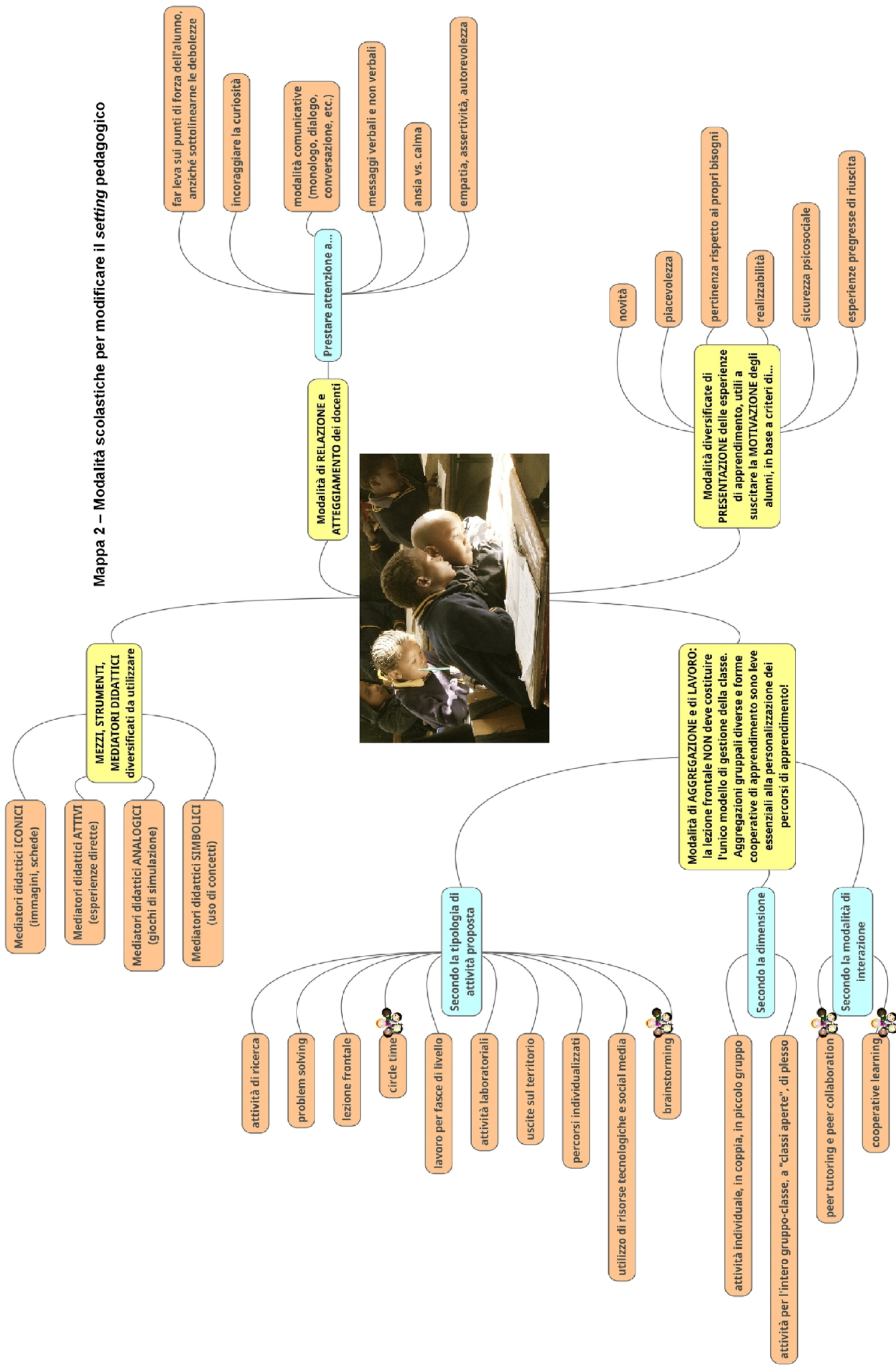
DGP 1168/2017 Valutazione delle alunne e degli alunni nel primo ciclo di istruzione.

Dlgs 62/2017 Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato.

¹⁹ Per le indicazioni specifiche per alunni e studenti con BES, si rimanda alle sezioni *Valutare studenti con BES, Esami di Stato di primo e secondo ciclo*.

Mapa 1 – Aspetti scolastici da considerare per modificare il setting pedagogico

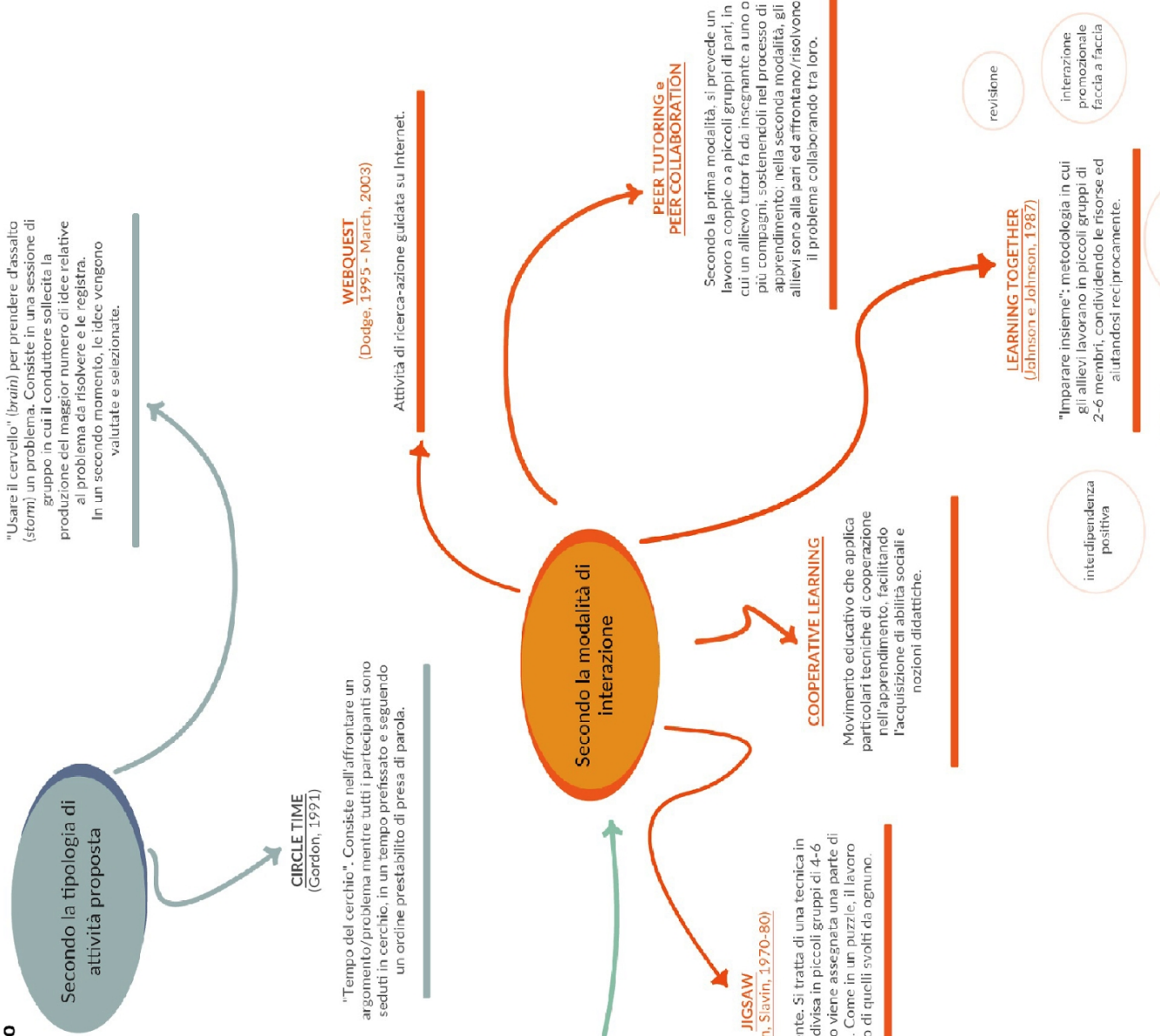




Box 1 – Parole-chiave sulle modalità di aggregazione e di lavoro



Modalità di aggregazione e di lavoro degli alunni

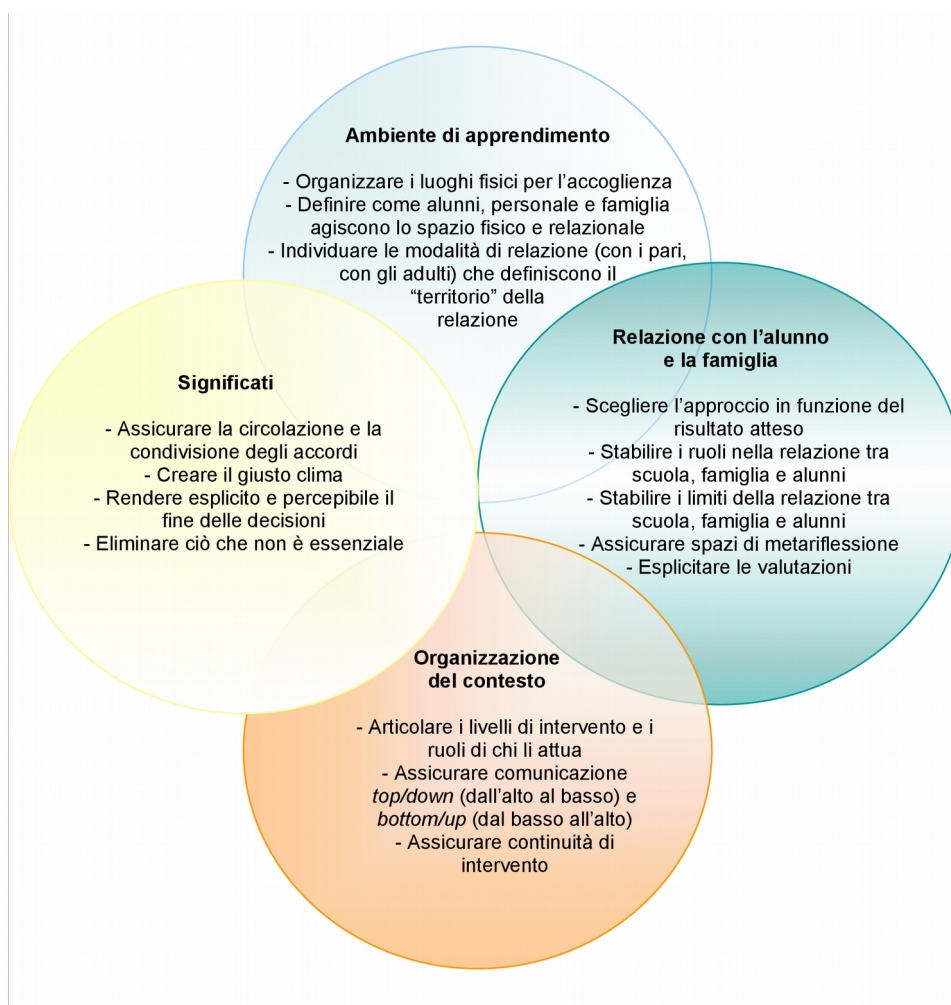


8) Disagio scolastico

8.1. Come può agire la scuola per prevenirlo ed arginarlo?

Il disagio scolastico è “*uno stato emotivo, non correlato significativamente a disturbi di tipo psicopatologico, linguistici o di ritardo cognitivo, che si manifesta attraverso un insieme di comportamenti disfunzionali che non permettono al soggetto di vivere adeguatamente le attività di classe e di apprendere con successo, utilizzando il massimo delle proprie capacità cognitive, affettive e relazionali*²⁰”. Il disagio scolastico può assumere molteplici forme: comportamenti di disturbo in classe, difficoltà di concentrazione, apatia, mancanza di motivazione, depressione, isolamento, accumulo progressivo di *gap* dell'apprendimento, etc. Per adottare una prospettiva inclusiva occorre in primo luogo focalizzare l'attenzione sul contesto educativo per porsi come obiettivo la partecipazione di tutti, ciascuno con le proprie modalità. Nella gestione del disagio scolastico, poi, diventa fondamentale assumere consapevolezza del **setting pedagogico** che si struttura intorno all'alunno-studente che esprime i comportamenti disfunzionali.

Tabella 3 - Il **setting pedagogico**: aspetti essenziali ed interrelazione

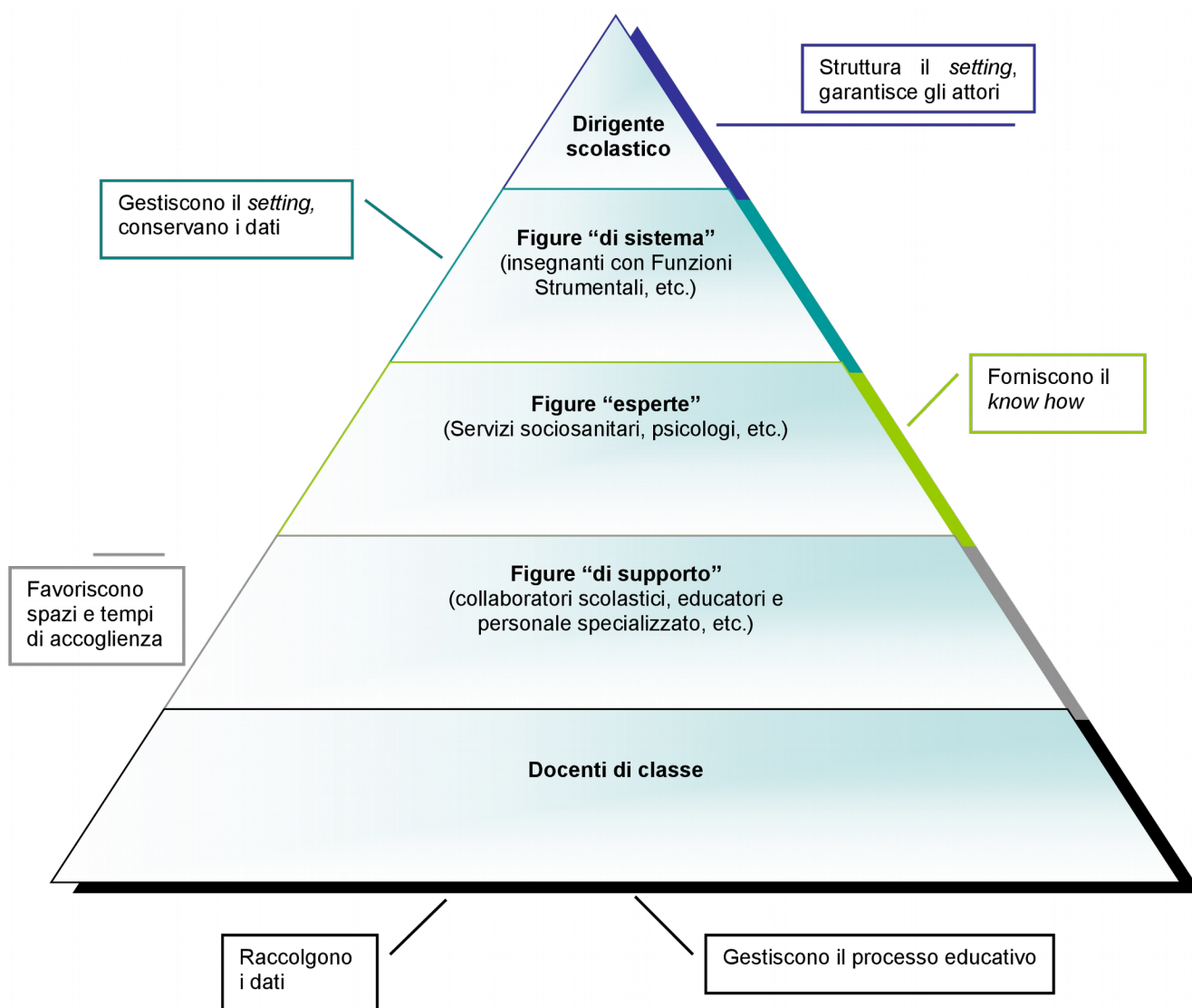


Adattamento da CIAMBRONE R., FUSACCHIA G., *I Bes. Come e cosa fare*, Giunti Scuola ed., 2014, p. 110.

20 Mancini e Gabrielli, 1998.

Al *setting* pedagogico corrisponde il **setting piramidale**, la struttura organizzativa della scuola che dispone diversi livelli di competenza e di intervento per rispondere alle situazioni di disagio. Le figure che vi operano possono dare risposta relativamente alla gestione delle problematiche evidenziate all'alunno/studente e alla sua famiglia. Affinché queste risposte risultino coerenti ed efficaci, è fondamentale accertarsi che ci sia chiarezza circa i diversi livelli di competenza, illustrati nel diagramma, e predisporre procedure per la gestione delle comunicazioni.

Tabella 4 – Setting piramidale di comunicazione alla famiglia riguardo alla gestione delle problematiche



Adattamento da CIAMBRONE R., FUSACCHIA G., *I Bes. Come e cosa fare*, Giunti Scuola ed., 2014, p. 111.

8.2. Osservarlo, individuarlo e gestirlo

- Il disagio scolastico è determinato da fattori riconducibili alla famiglia (svantaggio socioculturale, atteggiamenti educativi inadeguati, carenze del contesto relazionale), alla scuola (strutture e organizzazione, metodologie, relazioni) ed al contesto sociale (ambiente, cultura) e può manifestarsi con difficoltà di apprendimento, deficit di età cognitiva, apatia e difficoltà relazionali ed emozionali. Il disagio scolastico può presentarsi in diverse forme che si manifestano generalmente con effetti a breve termine, tra questi è possibile rinvenire:
- **Disagio dell'alunno o dello studente:** forma diffusa di sofferenza, malessere, senso di frustrazione, angoscia, apatia, nausea verso la realtà circostante, rassegnazione;
- **Disagio dell'insegnante:** derivante dalla distanza tra il reale e l'ideale e da fattori di contesto quali le relazioni interpersonali, i risultati che si ottengono, le condizioni di lavoro, l'organizzazione scolastica;
- **Disagio della famiglia:** conseguente al disagio del figlio, può portare la famiglia ad allontanarsi dalla scuola per evitare ulteriori frustrazioni;
- **Scarso rendimento:** discrepanza tra il potenziale cognitivo e la riuscita scolastica;
- **Dispersione scolastica:** situazione tipica di reale marginalità in quanto esclude il minore dalla possibilità di darsi gli strumenti culturali necessari per un adeguato inserimento nella società;
- **Dispersione della produttività:** difficoltà dell'alunno-studente a concentrare le proprie risorse personali sul lavoro scolastico;
- **Dispersione dell'efficacia degli interventi didattici:** difficoltà dei docenti a raggiungere gli obiettivi prefissati a causa del perdurare della situazione di disagio in classe;
- **Devianza:** riferita ad un certo modo d'agire o di essere difforme dagli *standard* socialmente accettati.

Tabella 5 – Come intervenire in una situazione di disagio

Segnali di disagio		Suggerimenti per l'insegnante
Deboli	I segnali di disagio che si presentano nei momenti di difficoltà risultano temporanei e non rigidi .	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretare i segnali di disagio e tollerarli come strumento utile allo studente per superare le difficoltà. - Evitare di drammatizzare la situazione con lo studente e la famiglia. - Rassicurare il bambino/alunno/studente. - Osservare se i segnali scompaiono o persistono.
Forti	I segnali appaiono rigidi e duraturi .	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicare allo studente che si è notata una difficoltà per la quale può essere aiutato. - A seconda degli indicatori di disagio osservati, adottare le procedure suggerite.

Adattamento da *Linee guida per l'integrazione degli interventi della scuola e dei servizi sui Bisogni Educativi Speciali*, Istituto Comprensivo e Servizi sociali di Carloforte, 2015, p. 10.

In ogni caso, l'osservazione è lo strumento di rilevazione più adatto per cogliere gli elementi del disagio che spesso si manifestano a livello comportamentale²¹. Si ricorda che osservare è una azione distinta dall'interpretare (es. se un alunno-studente si muove molto durante un'attività didattica, non è corretto riportare che è distratto). In linea di principio è una modalità di norma utilizzata sempre (osservazione *partecipante*) durante il lavoro educativo e risulta ancor più efficace nei momenti di difficoltà nella gestione educativa (osservazione *sistematica*). Le modalità possono essere differenti ed è bene che vengano concordate tra i colleghi del Consiglio di intersezione/*team* dei docenti/Consiglio di classe e condotte con strumenti condivisi (griglie di osservazione, schede, diari, etc.). Per poter definire gli interventi più adeguati occorre conoscere i segnali che indicano lo sviluppo sano o quello patologico del bambino e dell'adolescente. Di seguito si propone una griglia orientativa sulle fasi di sviluppo e alcuni suggerimenti su come intervenire in una situazione di disagio.

21 In questa sezione si rivolge l'attenzione soprattutto alle diverse forme di disagio comportamentale che spesso afferiscono all'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. In ogni caso, per la rilevazione di tutti i casi di BES l'osservazione si conferma lo strumento per eccellenza per interpretare le difficoltà e mettere a punto interventi efficaci. Si ricorda la centralità dell'osservazione pedagogica quale strumento primario di conoscenza dell'alunno, funzionale anche alla stesura del PEI e del PDF. Si veda la sezione *BES: come individuare i BES*.

Tabella 6 – Le fasi di sviluppo

Età	Fase di sviluppo	Disagi transitori	Disagio patologico
3-6 anni	<p>Sviluppo delle capacità motorie sia negli esercizi a corpo libero che nell'utilizzo di utensili vari.</p> <p>Sviluppo della capacità di classificazione.</p> <p>Ampliamento della dimensione sociale (dal ristretto nucleo familiare al gruppo dei pari).</p> <p>Acquisizione graduale di punti di vista differenti dal proprio.</p>	<p>Ansia di separazione.</p> <p>Non acquisizione totale del controllo sfinterico.</p> <p>Difficoltà nel linguaggio.</p> <p>Difficoltà motorie.</p>	<p>Enuresi, encopresi.</p> <p>Tic, balbuzie, fobie diurne o notturne.</p> <p>Problemi nel linguaggio.</p> <p>Problemi nella motricità.</p> <p>Malattie frequenti.</p> <p>Rifiuto della scuola.</p>
6-10 anni	<p>Conquista del pensiero logico e dell'abilità a considerare insieme più elementi di un oggetto.</p> <p>Compare il concetto di conservazione della materia.</p> <p>Si modifica la concezione di sé valutata sulla base di motivazioni e sentimenti.</p> <p>Le relazioni interpersonali si fanno più complesse e affettivamente importanti.</p> <p>La vita affettiva si esprime maggiormente con coetanei dello stesso sesso.</p>	<p>Difficoltà di apprendimento.</p> <p>Iperattività.</p> <p>Difficoltà a gestire la rabbia.</p> <p>Difficoltà relazionali.</p> <p>Atteggiamento oppositivo con gli adulti.</p> <p>Isolamento episodico.</p>	<p>Caduta del rendimento scolastico.</p> <p>Depressione, ansia, fobie, marcata iperattività.</p> <p>Malattie frequenti.</p> <p>Comportamento aggressivo, oppositivo, provocatorio verso gli adulti e i coetanei.</p> <p>Chiusura e isolamento.</p>
11-17 anni	<p>Le trasformazioni a livello morfologico e sessuale comportano cambiamenti nelle relazioni sociali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - con l'adulto, ricerca di emancipazione ma anche di riconoscimento; - con i coetanei dello stesso sesso, costruzione di alleanza e gruppaltà; - con i coetanei del sesso opposto, ricerca di stabilire forme di intimità. <p>Comparsa del pensiero ipotetico deduttivo.</p>	<p>Comportamento oppositivo verso gli adulti.</p> <p>Difficoltà ad accettare i propri cambiamenti corporei.</p> <p>Difficoltà a gestire le proprie emozioni.</p> <p>Continui sbalzi d'umore.</p>	<p>Disturbi alimentari.</p> <p>Forme di dipendenza.</p> <p>Comportamenti autolesionistici.</p> <p>Isolamento e depressione.</p> <p>Comportamenti ossessivo-compulsivi.</p> <p>Disturbi d'ansia e attacchi di panico.</p>

Adattamento da *Linee guida per l'integrazione degli interventi della scuola e dei servizi sui Bisogni Educativi Speciali*, Istituto Comprensivo e Servizi sociali di Carloforte, 2015, p. 9.

QUADRI SINTOMATOLOGICI	ASL		<p>In relazione alla possibilità che il disagio comportamentale dell'alunno si riferisca a uno dei seguenti quadri diagnostici, i docenti osserveranno con particolare attenzione la presenza dei seguenti quadri sintomatici; se è il caso, consiglieranno alla famiglia di recarsi presso i servizi competenti.</p> <p>Sei (o più) dei seguenti sintomi di iperattività - impulsività presenti per almeno 6 mesi con un'intensità che causa disadattamento e contrasta con il livello di sviluppo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iperattività <ul style="list-style-type: none"> - Muove continuamente mani e piedi o si agita - Si alza dalla sedia in classe o in altre situazioni che richiedono di dover restare seduti. - Corre di qua e di là e si arrampica eccessivamente in situazioni nelle quali questo comportamento è inappropriato. - Ha difficoltà a giocare o a dedicarsi a passatempi in modo tranquillo. - È "sempre in movimento" o agisce come se "fosse dotato di un motore". - Parla troppo. - Impulsività <ul style="list-style-type: none"> - Risponde in fretta prima che sia terminata la domanda. - Difficoltà di controllo comportamentale. - Difficoltà ad attendere il suo turno. - Interrompe le altre persone o si dimostra invadente. - Difficoltà nel valutare le conseguenze di un'azione - Tendenza ad esporsi a situazioni pericolose, con possibili danni fisici <p>Sei (o più) dei seguenti sintomi di disattenzione, presenti per almeno sei mesi con un'intensità che provoca disadattamento e contrasta con il livello di sviluppo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inattenzione <ul style="list-style-type: none"> - Non presta sufficiente attenzione ai dettagli, commette errori di distrazione nelle attività scolastiche. - Ha difficoltà a mantenere l'attenzione nello svolgimento di compiti o nelle attività di gioco. - Quando gli/le si parla direttamente, non sembra ascoltare. - Distrattibilità da stimoli banali. - Non segue le istruzioni e non finisce il suo lavoro. - Difficoltà di pianificazione di un compito. <p>Comportamento oppositivo provocatorio Quattro (o più) dei seguenti sintomi presenti per almeno 6 mesi con un'intensità che causa disadattamento e contrasta con il livello di sviluppo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spesso va in collera. - Spesso litiga con gli adulti. - Spesso sfida attivamente o rifiuta di rispettare le richieste o le regole degli adulti. - Spesso irrita deliberatamente gli altri. - Spesso accusa gli altri dei propri errori o del proprio cattivo comportamento. - È spesso suscettibile o facilmente irritato dagli altri. - È spesso arrabbiato e rancoroso. - È spesso dispettoso e vendicativo.
-------------------------------	------------	--	---

Adattamento da *Linee guida per l'integrazione dei servizi e degli interventi di prevenzione della dispersione e del disagio scolastico*, 2012, pp.17-19
<http://scuolelazio.it/Newsletter/allegati%20news%2086/LineeGuidaPrevDis.pdf>

Tabella 7 – Disagio comportamentale - Scheda di intervento

		INDICATORI SPECIFICI		
Categorie	LIEVI	MEDI	GRAVI	
Deficit di apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> • Difficoltà a portare a termine il lavoro nei modi e nei tempi (aspetto da monitorare nel tempo e quindi nei ritmi di maturazione personali) • Difficoltà di apprendimento (sulle quali, però, si intravedono piccoli margini di intervento) 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficoltà di attenzione e concentrazione • Incapacità a portare a termine il lavoro nei modi e nei tempi previsti • Difficoltà di apprendimento stabili nel tempo • presenza di segni di iperattività 	<ul style="list-style-type: none"> • Serie e ininterrotte difficoltà di comprensione delle richieste • Assenza di miglioramento cognitivo nel tempo • Gravi difficoltà di apprendimento • Significativa iperattività 	
Deficit motivazionali	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse discontinuo per le attività • Poca partecipazione alle esperienze del gruppo classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Partecipazione saltuaria (solo ad attività che non richiedono impegno cognitivo) • Periodi di distrazione • Presenza di forme di disturbo delle attività 	<ul style="list-style-type: none"> • Assenza completa di interesse per le attività • Astrazione • Atteggiamenti provocatori verso docenti e alunni 	
Deficit emozionali	<ul style="list-style-type: none"> • Ansia • Bassa autostima • Tendenza ai conflitti • Tristezza, pianto eccessivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Deficit di memoria • Anomalie fisiche (balbuzie...) • Conflittualità continua • Crisi di pianto, tristezza protratta, euforia eccessiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Assenza di emozioni • Astrazione dal contesto • Assenza del linguaggio • Aggressività verso persone o cose • Esplosioni emozionali 	
Difficoltà relazionali	<ul style="list-style-type: none"> • Scarsa capacità di risoluzione del conflitto • Episodi di isolamento • Ricerca di forme diversificate ma inopportune di comunicazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Periodi di isolamento • Conflittualità manifesta o sotterranea • Episodi di aggressività • Scarso rispetto per persone e cose 	<ul style="list-style-type: none"> • Solitudine ricercata • Aggressività verbale e fisica • Assenza di rispetto verso tutto/i • Ricorso a metodi estremi per attirare attenzione 	
Deficit socioeconomico-culturale	<ul style="list-style-type: none"> • Carenza/eccesso di materiale scolastico • Linguaggio semplificato o gergale • Scarsa motivazione • Comportamenti differenti relativi all'igiene personale • Assenze ripetute e non sempre giustificate 	<ul style="list-style-type: none"> • Carenza di materiale scolastico • Assenza di motivazione • Forme di conflittualità anche aggressive • Scarsa cura della persona e delle cose • Frequenti assenze non giustificate 	<ul style="list-style-type: none"> • Assenza di materiale • Aggressività verbale e fisica • Assenza di cura della persona e delle cose • Completo disinteresse per attività • Assenze continue • Astrazione • Racconti di situazioni familiari gravi • Comportamenti sessualizzati 	
RUOLI	SCUOLA	<ul style="list-style-type: none"> • Contatta la famiglia e cerca di concordare atteggiamenti educativi comuni • Ricerca risorse interne per la gestione della situazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Contatta la famiglia e, se necessario, altri attori, per concordare un comune piano educativo • Monitora la situazione con periodici/programmati incontri con gli attori educativi • Eventuale proposta alla famiglia di accesso ai servizi territoriali (ASL e servizi sociali) 	<ul style="list-style-type: none"> • Presa in carico immediata da parte di DS e Funzioni Strumentali • Incontri periodici con famiglia • Eventuale invio della famiglia a servizi ASL per valutazione diagnostica • Se la famiglia non collabora, invia richiesta di intervento ai servizi sociali
	SERVIZI SOCIALI		<ul style="list-style-type: none"> • Si rendono disponibili a incontrare la famiglia per valutare interventi a sostegno della genitorialità 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervengono a sostegno della genitorialità e a verifica dei contesti educativi e di cura
	FAMIGLIA	<ul style="list-style-type: none"> • Collabora con la scuola al progetto educativo 		<ul style="list-style-type: none"> • Accetta di accedere ai servizi territoriali per la gestione degli aspetti socio-sanitari

Adattamento da *Linee guida per l'integrazione dei servizi e degli interventi di prevenzione della dispersione e del disagio scolastico*, 2012, pp. 17-19.
<http://scuolelazio.it/NewsLetter/allegati%20news%2086/LineeGuidaPrevDis.pdf>

PROCEDURA	Adozione di strategie interne	<p>1) Strategie motivazionali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - potenziare il senso di autoefficacia e autocentratura nei soggetti coinvolti; - "personalizzare il curriculum" cercando di stimolare nei ragazzi con difficoltà l'indicazione di argomenti che rispondano ad un loro reale interesse; - applicare delle metodologie valutative che, accanto alla rilevazione dell'errore, valorizzino anche gli elementi positivi. <p>2) Strategie comunicative</p> <ul style="list-style-type: none"> - utilizzare, se possibile, un esperto in grado di rafforzare la consapevolezza dei soggetti riguardo ai propri problemi, nonché alla possibilità di una risoluzione autonoma e autogestita; - scegliere le modalità della comunicazione non autoritaria e dell'ascolto attivo come strategie relazionali con gli studenti. <p>3) Adottare metodologie di <i>peer education, tutoring, e mentoring</i></p> <p>4) Dare ampio spazio all'orientamento formativo</p>
	Adozione di interventi integrati	<p>La Scuola (il team docente):</p> <ol style="list-style-type: none"> a. valuta la situazione e la inquadra nella relativa gravità, mettendo immediatamente in pratica le modalità di gestione suggerite; b. elabora la scheda di rilevazione, cercando di definire più dettagliatamente possibile i vari aspetti della situazione individuata; c. scandisce tempi per la gestione della situazione (periodicità incontri, contatti con agenzie...); d. se necessario, formalizza il contratto educativo personalizzato con la famiglia; e. annota le tappe dell'iter educativo, valutando l'efficacia del percorso; f. definisce le successive tappe di intervento, sulla base dei progressi educativi raggiunti; g. sulla base delle periodiche rilevazioni, valuta la possibilità di far intervenire attori diversificati per specifici interventi; h. se necessario, invia ai servizi competenti la richiesta di intervento a sostegno della genitorialità; i. segue il presente iter fino al completamento del ciclo scolastico e si fa carico di passare le informative sulla situazione al ciclo di studi successivo.

Adattamento da *Linee guida per l'integrazione dei servizi e degli interventi di prevenzione della dispersione e del disagio scolastico*, 2012, pp. 17-19:
<http://scuole.lazio.it/Newsletter/allegati%20news%2086/LineeGuidaPrevDis.pdf>

9) Disturbi del comportamento e modalità di intervento

9.1. I disturbi del comportamento

- **ADHD o Disturbo da Deficit di Attenzione:** disturbo evolutivo dell'autocontrollo cognitivo e comportamentale, che interferisce con il normale sviluppo psicologico dell'alunno/studente ed ostacola lo svolgimento delle comuni attività quotidiane: andare a scuola, giocare con i coetanei, convivere serenamente con i genitori e, in generale, inserirsi normalmente nella società. Tale inadeguatezza si manifesta principalmente nella difficoltà di controllo dell'**attenzione**, della **concentrazione**, dell'**impulsività** e del **livello di attività motoria**. Presi insieme, questi problemi derivano dalla manifesta difficoltà dell'alunno-studente a regolare il proprio comportamento in funzione del trascorrere del tempo, degli obiettivi da raggiungere e delle richieste dell'ambiente. Per poter essere definito un vero e proprio "disturbo", queste problematiche devono essere *presenti* nei contesti di vita dell'alunno-studente, *stabili* nel tempo ed *ostacolanti* al processo di adattamento all'ambiente²².

- **DOP o Disturbo Oppositivo Provocatorio:** comportamento sfidante, ostile e litigioso, in principal modo nei confronti degli adulti. L'alunno-studente risulta essere particolarmente suscettibile o facilmente irritato dagli altri, oppure deliberatamente irritante, dispettoso o vendicativo. Gli alunni-studenti che soffrono di questo disturbo perdono di continuo il controllo, litigano con gli adulti, si rifiutano di obbedire alle regole, accusano gli altri per i propri errori e sono spesso arrabbiati e rancorosi. Questi comportamenti, in alcuni casi, possono generare Disturbi della Condotta.

- **DC o Disturbo della Condotta:** comportamenti ripetitivi ed insistenti durante i quali vengono violati i diritti altrui o le norme o le regole appropriate all'età dell'alunno-studente. L'autostima è spesso molto scarsa, sebbene l'alunno-studente tenda a proiettare di sé un'immagine di "durezza".

9.2. Modalità di intervento possibili in ambito scolastico

L'**osservazione** in classe compiuta dai docenti è uno dei momenti più importanti delle attività pedagogiche e deve sempre precedere qualsiasi azione. Essa si compone di varie fasi.

La prima fase consiste nella **sospensione delle aspettative** e nella **sospensione del giudizio**: se, infatti, si osserva lo studente con la mente carica di aspettative e giudizi, si rischia di interpretare in maniera distorta il suo comportamento. Inoltre, aspettarsi sempre un comportamento scorretto da parte di alunni o studenti tendenzialmente e generalmente aggressivi porta ad infilarsi in circoli viziosi pericolosi il cui esito potrebbe portare lo studente a diventare proprio come il docente l'aveva immaginato (*effetto Pigmalione* o *effetto Rosenthal*).

²²Cfr. Fedeli D., Vio C., *ADHD. Iperattività e disattenzione a scuola*, Giunti ed., Firenze 2015, pp. 15-16.

La seconda fase consiste nell'**osservazione vera e propria** della situazione in generale, e dell'alunno-studente in particolare, per tutto il tempo necessario. In seguito, è necessario **astenersi da forme immediate di intervento** (a meno che non vi siano subitaneamente situazioni di pericolo), che potrebbero essere rischiose e fuorvianti in quanto basate su sensazioni empatiche ed istintive, non ancora tradotte in riflessioni.

Nella successiva fase, della **riflessione** appunto, si individuano e si differenziano le emozioni personali e quelle altrui, di modo da poter poi intervenire in modo efficace.

Solo l'ultima fase porta in campo l'**azione**, mai personale ma di concerto con gli altri docenti di classe: assieme si condivide quanto osservato e si compilano le schede di rilevazione ed adozione delle procedure previste, scegliendo le modalità d'azione più efficaci al singolo caso²³.

23 Nel caso di ADHD, il Miur nel 2009, nel 2010 e nel 2012 si è espresso, emettendo due circolari (CM 6013/2009 e CM 1395/2012) ed un protocollo operativo (Prot. N. 4089-15/6/2010), che fornisce suggerimenti utili agli insegnanti. In particolare, si consiglia ai docenti di: predisporre l'ambiente in modo tale da **ridurre al minimo le fonti di distrazione**; prevedere l'utilizzo di **tecniche educative di documentata efficacia** (es. aiuti visivi, introduzione di routine, tempi di lavoro brevi o con piccole pause, gratificazioni immediate, procedure di controllo degli antecedenti e conseguenti); definire poche e chiare regole di comportamento da mantenere all'interno della classe; concordare piccoli e realistici obiettivi comportamentali e didattici da raggiungere nel giro di qualche settimana; incoraggiare l'uso di diagrammi di flusso, tracce, tabelle, parole-chiave, etc.; favorire l'uso del pc e di enciclopedie multimediali, vocabolari, etc.; organizzare prove scritte suddivise in più parti; comunicare chiaramente i tempi necessari per l'esecuzione del compito (tenendo conto che lo studente con ADHD può necessitare di tempi maggiori rispetto alla classe o viceversa può avere l'attitudine di affrettare eccessivamente la conclusione); valutare gli elaborati scritti in base al contenuto, senza considerare esclusivamente gli errori di distrazione, valorizzando il prodotto e l'impegno piuttosto che la forma; evitare di comminare punizioni mediante un aumento dei compiti per casa, la riduzione dei tempi di ricreazione e gioco, l'eliminazione dell'attività motoria, il divieto di ricoprire incarichi collettivi nella scuola, l'esclusione dalla partecipazione alle gite (vedi *CM Prot. n. 4089, 15 giugno 2010, pp. 4-5*).

10) Esami di Stato di primo e secondo ciclo

Alunni-studenti con disabilità

Negli esami conclusivi del primo ciclo d'istruzione la scuola predispone prove d'esame corrispondenti agli insegnamenti impartiti, sulla base degli elementi conoscitivi indicati dai docenti (discipline nelle quali siano stati adottati particolari criteri didattici, attività integrative e di sostegno svolte, anche in sostituzione parziale di alcuni contenuti curriculari).

Nel caso in cui la scuola secondaria di I grado rilasci un attestato di credito formativo, questo è ritenuto valido per l'iscrizione al II ciclo.

Negli esami conclusivi del secondo ciclo d'istruzione a tutti gli alunni con disabilità sono consentite prove idonee a valutare gli insegnamenti impartiti e il progresso ed eseguite con l'uso degli ausili loro necessari. Tra queste si distinguono:

- **prove equipollenti**, e tempi più lunghi per l'effettuazione delle prove scritte o grafiche e la presenza di personale per l'autonomia e la comunicazione. In questo caso le prove valutano il conseguimento di obiettivi minimi (PEI individualizzato) e consentono il conseguimento del diploma;

- **prove differenziate** basate su un percorso differenziato (PEI differenziato) che consente il conseguimento di un attestato recante gli elementi informativi relativi all'indirizzo e alla durata del corso di studi seguito, alle materie di insegnamento comprese nel piano di studi, con l'indicazione della durata oraria complessiva destinata a ciascuna, alle competenze, conoscenze e capacità anche professionali, acquisite e dei crediti formativi documentati in sede di esame.

L'attestato deve essere rilasciato esclusivamente dalla Commissione d'esame e può essere conseguito solo dagli studenti ammessi alla prova d'esame. È auspicabile la programmazione di un percorso individualizzato che conduca al conseguimento del diploma.

In sede di esami di Stato, i candidati con DSA che hanno seguito un percorso didattico differenziato e sono stati valutati dal consiglio di classe con l'attribuzione di voti e di un credito scolastico relativi allo svolgimento di tale piano, possono sostenere prove differenziate, coerenti con il percorso svolto, finalizzate solo al rilascio dell'attestazione (valido solo per la secondaria di secondo grado).

Gli alunni con DSA:

- possono essere dispensati dai tempi standard con allungamento dei tempi stabiliti dal Ministero e dalla commissione;
- possono avere gli strumenti compensativi già indicati nel Piano personalizzato;
- la prova è comunque uguale a quella della classe;
- possono essere dispensati dalla prova scritta di inglese. In questo caso l'alunno farà l'orale al posto dello scritto.

Alunni-studenti con BES, formalmente individuati dal Consiglio di classe

Per altre situazioni di alunni-studenti con BES, la scuola mette a disposizione delle Commissioni d'esame la documentazione inerente al loro percorso scolastico, il PDP, nonché tutte le indicazioni utili per consentire a tali alunni-studenti di sostenere adeguatamente l'esame di Stato. La Commissione d'esame, sulla base di quanto previsto dalla normativa²⁴, esamina gli elementi forniti dal Consiglio di classe, tiene in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive, in particolare relative ai candidati con BES per i quali sia stato redatto apposito PDP, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati. In ogni caso, per siffatte tipologie, non è prevista alcuna misura dispensativa in sede di esame, mentre è possibile concedere strumenti compensativi²⁵, in analogia a quanto previsto per alunni e studenti con DSA.



DPR 297/94 art. 318 *Valutazione del rendimento e prove d'esame.*

LP 11/2010 *Secondo ciclo di istruzione e formazione della Provincia Autonoma di Bolzano*

LP 12/2012 *Ordinamento dell'apprendistato e Legge provinciale 15 aprile 2016, n. 71 Modifiche alla legge provinciale 4 luglio 2012, n. 12, "Ordinamento dell'apprendistato".*

DGP 1168/2017 *Valutazione delle alunne e degli alunni nel primo ciclo di istruzione.*

Dlgs 62/2017 *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato.*

²⁴ Direttiva 27.12.2012 recante *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali ed organizzazione scolastica per l'inclusione*, dalla circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 e dalle successive note, di pari oggetto, del 27 giugno 2013 e del 22 novembre 2013.

²⁵ Si veda la sezione *Strumenti compensativi e misure dispensative*.

Tabella 8 – Le prove INVALSI per gli allievi con Bisogni Educativi Speciali
(schema valido fino a nuova comunicazione da Invalsi)

		Svolgimento prove INVALSI	Misure	Documento di riferimento
Disabilità certificata ai sensi dell'art. 3 commi 1 e 3 della Legge 104/92	Disabilità intellettiva	Decide la scuola	Dispensative in base al PEI Decide la scuola	PEI
	Disabilità sensoriale e motoria	Decide la scuola	Decide la scuola	PEI
	Altra disabilità	Decide la scuola	Decide la scuola	PEI
Disturbi evolutivi specifici (con certificazione o diagnosi)	DSA certificati ai sensi della Legge 170/2010 ^(a)	Sì	Decide la scuola	PDP
	Diagnosi di ADHD Borderline cognitivi Altri Disturbi evolutivi specifici	Sì	Decide la scuola	PDP

^(a) A condizione che le misure compensative o dispensative siano concretamente idonee al superamento della specifica disabilità o dello specifico disturbo.

^(b) Salvo diversa richiesta della scuola.

^(c) A condizione che i dispositivi e gli strumenti di mediazione o traduzione sensoriale siano concretamente idonei al superamento della specifica disabilità sensoriale.

^(d) Sono ricompresi anche gli alunni e gli studenti con diagnosi di DSA in attesa di certificazione.

Adattamento da CIAMBRONE R., FUSACCHIA G., *I Bes. Come e cosa fare*, Giunti Scuola ed., 2014, p. 79.

Come previsto per gli altri studenti, l'alunno con disabilità deve essere ammesso o non ammesso all'esame conclusivo; l'ammissione permette allo studente di svolgere prove standard o prove riferite al PEI. A seconda dell'ordine scolastico la casistica è rappresentata nella seguente tabella.

Esame conclusivo	Tipologia prove	Esito esame	Validità
Scuola sec. 1° grado	Standard o equipollenti	Raggiungimento degli obiettivi del PEI	Diploma valido
Scuola sec. 1° grado	Differenziate riferite al PEI	Raggiungimento degli obiettivi del PEI	Diploma valido
Scuola sec. 1° grado	Standard, equipollenti o differenziate riferite al PEI	Mancato raggiungimento degli obiettivi del PEI	Bocciatura o rilascio attestato di credito formativo, che è titolo per l'iscrizione e frequenza della scuola secondaria di 2° per il solo riconoscimento di ulteriori crediti formativi
Scuola sec. 2° grado	Standard o equipollenti	Raggiungimento degli obiettivi minimi, in coerenza con il PEI	Diploma valido
Scuola sec. 2° grado	Differenziate riferite al PEI	Raggiungimento degli obiettivi differenziati del PEI	Attestato di credito formativo
Scuola sec. 2° grado	Standard, equipollenti o differenziate riferite al PEI	Mancato raggiungimento degli obiettivi minimi o obiettivi differenziati del PEI	Bocciatura o rilascio attestato di credito formativo, che non è titolo per l'iscrizione all'università



ATTESTATO CREDITO FORMATIVO

CONTIENE:

Ore relative a indirizzo, durata e corsi di studio

votazione complessiva ottenuta

Materiali di insegnamento del curriculum di studio e indicazione durata

oraria complessiva per ciascuno

descrizione delle conoscenze, competenze e capacità acquisite dall'alunno e

descrizione del contesto in cui tali capacità si realizzano

fornire all'eventuale datore di lavoro competenze chiare e univoche sulle

capacità dell'alunno

fornire ai S.I.L. e ai centri per l'impiego competenze chiare e univoche sulle capacità

dell'alunno

compilata per tutti (anche "gravi") per favorire la scelta e l'inserimento in situazione

protetta

Come previsto per gli altri studenti, l'alunno con disabilità deve essere ammesso o non ammesso all'esame conclusivo; l'ammissione permette allo studente di svolgere prove standard o prove riferite al PEI. A seconda dell'ordine scolastico la casistica è rappresentata nella tabella che segue:

Prove equipollenti per il primo e secondo ciclo

Sia per le verifiche che vengono effettuate durante l'anno scolastico, sia per le prove che vengono effettuate in sede d'esame, possono essere predisposte prove **equipollenti**, che verifichino il livello di preparazione culturale e professionale idoneo per il rilascio del diploma di qualifica o della maturità. Le prove equipollenti (la cui valutazione è conforme alle indicazioni provinciali) possono consistere in:

1. **Mezzi diversi:** ad es., svolte con l'ausilio di apparecchiature informatiche.
2. **Modalità diverse:** ad es., prove strutturate a risposta multipla, Vero/Falso, etc.
3. **Contenuti differenti da quelli proposti dal Ministero:** il Consiglio di classe entro il 15 maggio predispone una prova studiata *ad hoc* o modifica le prove del Ministero in sede d'esame (anche la mattina stessa).

4. **Tempi più lunghi** nelle prove scritte (“Le prove equipollenti devono essere omogenee con il percorso svolto e realizzate con le stesse modalità, tempi e assistenza utilizzati nelle prove di verifica durante l’anno e previste nel PEI”).

Criteri per la progettazione di una prova equipollente

Rispetto ai contenuti, è opportuno *ridurre gli apparati concettuali* con eventuali sostituzioni, *valorizzare gli aspetti operativi dei saperi* e *mirare all’essenzialità* e alla fondatività delle conoscenze e delle competenze. Rispetto alle forme realizzative, è consigliato fornire tracce, schemi, mappe, etc., utilizzare strumenti compensativi²⁶, programmare le prove, sostenere lo studente valorizzando i suoi punti di forza. Nel II ciclo il titolo conseguito con le prove equipollenti è valido a tutti gli effetti di legge.



DPR 323/1998 – art. 6 Regolamento degli Esami conclusivi di Stato.

OM 90/2001 Norme per lo svolgimento degli scrutini e per gli esami nelle scuole statali e non statali di ogni ordine e grado.

Parere del Consiglio di Stato n. 348/91.

OM 90/2001 (comma 4).

Alunni-studenti con diagnosi funzionale (area della disabilità)

Per questi alunni-studenti, il Consiglio di classe elabora un PEI che, **se necessario**, prevede il raggiungimento di obiettivi differenziati, cioè livelli di competenza ridotti in una o più discipline, in deroga a quelli previsti dalle Indicazioni Provinciali. Ne consegue che sia la valutazione periodica *in itinere* che quella finale, come pure quella in sede di esame, sono effettuate facendo riferimento a tali obiettivi differenziati. È importante che le prove differenziate siano idonee a valutare il progresso dell’alunno-studente in rapporto alle sue potenzialità e al livello di apprendimento iniziale (ad es., esercizi con un diverso livello di difficoltà, numero ridotto di prove, articolazione delle prove differente da quelle ordinarie in una o più abilità linguistiche, etc.).

Alunni-studenti con disturbi specifici dell’apprendimento DSA

Nella prassi didattica, gli alunni-studenti con DSA affrontano gli stessi contenuti svolti dal resto della classe, ma le attività e i compiti verranno proposti in modo che le conoscenze e le competenze possano essere raggiunte con strategie alternative facendo ricorso, se necessario, a misure compensative-dispensative²⁷. Durante l’esame i ragazzi potranno utilizzare tutti gli strumenti compensativi (inclusivi i software informatici) e le misure dispensative previste nel loro PDP e utilizzate abitualmente nel corso dell’anno scolastico o comunque ritenuti funzionali allo

²⁶Si veda la sezione *Strumenti compensativi e misure dispensative*.

²⁷Si veda la sezione *Strumenti compensativi e misure dispensative*.

svolgimento delle prove, ed usufruendo, eventualmente, di tempi più lunghi per lo svolgimento delle prove scritte.

Per quanto attiene alla valutazione, essa può essere personalizzata e coerente con gli interventi pedagogico-didattici previsti dal PDP e deve riservare particolare attenzione ai contenuti a prescindere dagli aspetti legati all'abilità deficitaria. Per questi studenti, se necessario, è possibile prevedere da parte di un membro della commissione (o figura da questa individuata) la lettura ad alta voce delle tracce e/o degli elaborati prodotti, concedere tempi più lunghi, dispensare dalle prestazioni scritte della lingua straniera²⁸. I candidati possono usufruire di dispositivi per l'ascolto dei testi della prova registrati in formati "mp3", da richiedere preventivamente al Ministero.

Per i candidati che utilizzano la sintesi vocale, la Commissione può provvedere alla trascrizione del testo su supporto informatico.

Alunni-studenti con altri bisogni educativi speciali

Per altre situazioni di alunni con Bisogni Educativi Speciali, formalmente individuati dal consiglio di classe (PDP), devono essere fornite dal medesimo Organo utili e opportune indicazioni per consentire a tali alunni di sostenere adeguatamente l'esame di Stato.

La Commissione d'esame esaminati gli elementi forniti dal consiglio di classe, tiene in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive, relative ai candidati con Bisogni Educativi Speciali. A tal fine il consiglio di classe trasmette alla Commissione d'esame il Piano Didattico Personalizzato.

In ogni caso, per tali alunni, non è prevista alcuna misura dispensativa in sede di esame, mentre è possibile concedere strumenti compensativi, in analogia a quanto previsto per alunni e studenti con DSA, solo nel caso in cui siano già stati impiegati per le verifiche in corso d'anno o comunque siano ritenuti funzionali allo svolgimento dell'esame senza che venga pregiudicata la validità delle prove scritte.



L 104/92 Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate (artt.12-17 sull'integrazione scolastica).

L 170/2010 Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

*DM [prot. n. 5669 del 12 luglio 2011](#) corredato di *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA.**

*DM [27/12/2012](#) *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.**

*CM [8/2013](#) *Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative.**

²⁸ Solo se ricorrono tutte le condizioni previste dalle disposizioni ministeriali vigenti ma non in tedesco L2.

10.1. Per tedesco L2

Esami di stato I ciclo: Tedesco seconda lingua

Gli studenti tutelati dalla L 104/92 e che usufruiscono di un PEI con obiettivi differenziati avranno prove e valutazioni differenziate. Agli studenti tutelati dalla L 170/2010 gli strumenti e le misure, definiti ed approvati dal Consiglio di classe nel PDP, sono garantiti anche in sede di esame. Per questi studenti non è prevista una differenziazione degli obiettivi, ma sono previsti gli obiettivi della classe. Gli studenti con *background* migratorio di recente immigrazione che evidenziano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana hanno diritto ad una prova a loro misura.

Esami di stato II ciclo: Tedesco seconda lingua

Gli studenti che usufruiscono di un PEI con obiettivi differenziati hanno diritto a prove e valutazione differenziata (a conclusione dell'esame di Stato riceveranno esclusivamente un attestato di credito formativo). Gli studenti che usufruiscono di un PEI con obiettivi minimi della classe, hanno diritto a strumenti compensativi delineati nel PEI e a prove equipollenti (a conclusione dell'esame di Stato riceveranno il diploma conclusivo).

In sede di esame, gli studenti con DSA svolgono le stesse prove previste per la classe ed hanno diritto a tutti gli strumenti compensativi e/o a tutte le misure dispensative previste dal PDP (approvato dal Consiglio di classe) e a criteri personalizzati di valutazione, attenti soprattutto ai contenuti piuttosto che alla forma.

Per gli studenti provenienti da fuori provincia che abbiano frequentato nelle scuole a carattere statale o legalmente riconosciute della provincia stessa solo la penultima e l'ultima classe dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore, su richiesta degli interessati da presentarsi entro il 20 marzo, è possibile prescindere dall'accertamento della conoscenza della seconda lingua nell'ambito della terza prova scritta e del colloquio. Per detti studenti la terza prova scritta e il colloquio sono strutturati e si svolgono secondo le disposizioni di cui all'articolo 4, commi 4 e 5 del D.P.R. 23 luglio 1998, n. 323e dei relativi decreti ministeriali 18 settembre 1998, n. 357 e n. 358.

Gli alunni con *background* migratorio di recente immigrazione che evidenziano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana hanno diritto ad una prova a loro misura.



L 104/92 Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate (artt.12-17 sull'integrazione scolastica).

L 170/2010 Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

DM prot. n. 5669 del 12 luglio 2011 corredato di *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*.

DPG 22/1999 Regolamento di esecuzione della legge 10 dicembre 1997, n. 425, e del DPR 323/1998 concernente la riforma degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore alle specifiche esigenze delle scuole della Provincia Autonoma di Bolzano.

L 104/92 Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate (artt.12-17 sull'integrazione scolastica).

L 170/2010 Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

10.2. Per inglese L3

Esami di stato I e II ciclo: Inglese terza lingua

Gli studenti tutelati dalla legge 104/92 hanno diritto ad una valutazione individualizzata, ma possibilmente allineata agli obiettivi minimi della classe, mentre quelli tutelati dalla legge 170/2010 hanno diritto ad una valutazione adeguata al PDP. Si possono dispensare gli studenti dalle prestazioni scritte in lingua straniera (L3 inglese) in corso d'anno scolastico e in sede di esami di Stato, nel caso in cui ricorrano tutte le condizioni di seguito elencate:

- certificazione di DSA attestante la gravità del disturbo e recante esplicita richiesta di dispensa dalle prove scritte;
- richiesta di dispensa dalle prove scritte di lingua straniera presentata dalla famiglia o dall'allievo se maggiorenne;
- approvazione da parte del Consiglio di classe che confermi la dispensa in forma temporanea o permanente.

In sede di esami di Stato, conclusivi del I e del II ciclo di istruzione, modalità e contenuti delle prove orali, sostitutive delle prove scritte, sono stabiliti dalle Commissioni, sulla base della documentazione fornita dai Consigli di classe. I candidati con DSA che superano l'esame di Stato conseguono il titolo valido per l'iscrizione alla scuola secondaria di II grado, ovvero all'Università.

Dispensa studente DSA dalle prove scritte di lingua inglese L3

Per quanto riguarda i candidati con DSA che, ai sensi dell'art. 6, comma 5, del DM n. 5669 del 12 luglio 2011, hanno seguito un percorso didattico ordinario, con la sola dispensa dalle prove scritte ordinarie di lingua/e straniera/e, la Commissione, nel caso in cui la lingua straniera sia oggetto di seconda prova scritta, dovrà sottoporre i candidati medesimi a prova orale sostitutiva della prova scritta. La Commissione, sulla base della documentazione fornita dal Consiglio di classe, stabilisce modalità e contenuti della prova orale, che avrà luogo nel giorno destinato allo svolgimento della seconda prova scritta, al termine della stessa, o in un giorno successivo, purché compatibile con la pubblicazione del punteggio complessivo delle prove scritte e delle prove orali sostitutive delle prove scritte.

Esonero studente DSA dall'insegnamento della lingua Inglese L3

Solo in casi di particolari gravità del disturbo di apprendimento, anche in comorbilità con altri disturbi o patologie, risultanti dal certificato diagnostico, lo studente può, su richiesta della famiglia e conseguente approvazione del Consiglio di classe, essere esonerato dall'insegnamento delle lingue straniere e seguire un percorso didattico differenziato. Lo studente esonerato seguirà un piano didattico differenziato e, in sede di esami di Stato conclusivi del secondo ciclo d'istruzione, svolgerà prove differenziate coerenti con il programma svolto; in tal caso non conseguirà il diploma ma l'attestazione prevista dall'articolo 13 del DPR n. 323/98. In sede di esami di Stato, i candidati

con DSA che hanno seguito un percorso didattico differenziato e sono stati valutati dal Consiglio di classe con l'attribuzione di voti e di un credito scolastico relativi unicamente allo svolgimento di tale piano, possono sostenere prove differenziate, coerenti con il percorso svolto, finalizzate solo al rilascio dell'attestazione di cui all'art. 13 del DPR n. 323/1998.

NB: Ai fini della corretta interpretazione delle disposizioni contenute nel decreto attuativo, si precisa che l'“**esonero**” riguarda l'insegnamento della lingua straniera (L3 Inglese) *nel suo complesso*, mentre la “**dispensa**” concerne unicamente le prestazioni *in forma scritta*.



DM prot. n. 5669 del 12 luglio 2011 corredato di *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*.

L 104/92 *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* (artt.12-17 sull'integrazione scolastica).

L 170/2010 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.

DPR 323/98 *Regolamento recante disciplina degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore* (art. 13).

OM 41/2012 *Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado nelle scuole statali e non statali. Anno scolastico 2011/2012*.

11) Famiglia: comunicare e rapportarsi in una prospettiva inclusiva

È preciso compito della scuola costruire pazientemente e con determinazione un rapporto di fiducia con la famiglia degli alunni e degli studenti con BES. La comunicazione dovrebbe essere basata sulla *condivisione* e sul *confronto* e finalizzata alla necessaria distribuzione e distinzione dei ruoli educativi tra scuola e famiglia, *evitando di riversare sulla famiglia la responsabilità di farsi carico delle difficoltà del figlio*. Diventa perciò essenziale **negoziare la relazione educativa** caso per caso.

La famiglia potrebbe trovarsi in uno stato di incertezza nel definire, conoscere e riconoscere le difficoltà del figlio²⁹. Per questo la scuola dovrebbe adottare all'interno del PTOF una *policy* specifica ed esplicita diretta al coinvolgimento attivo delle famiglie, che preveda strategie e interventi a tutti i livelli. Al fine di condividere il percorso personalizzato dell'alunno o dello studente, tra scuola e famiglia si possono eventualmente utilizzare forme di "contratto", come ad esempio il **contratto educativo personalizzato** (vedi *Modulistica*). Gli interventi non si esauriscono in azioni concordate con la famiglia degli alunni e degli studenti con difficoltà: lo scopo è la *sensibilizzazione di tutta la comunità educante*, per esempio attraverso interventi formativi e informativi o attraverso il coinvolgimento dei rappresentanti dei genitori degli organi collegiali.



La **famiglia** collabora e partecipa *attivamente* al processo di inclusione scolastica e al progetto di vita e a tal fine:

- se si avvede per prima delle difficoltà del proprio figlio, ne **informa la scuola**, sollecitandola ad un periodo di osservazione;
- **provvede**, di propria iniziativa o su segnalazione del pediatra, di libera scelta o della scuola, **a far valutare** l'alunno o lo studente;
- **consegna la diagnosi alla scuola**;
- **collabora** con la scuola fornendo tutte le informazioni utili;
- **prende parte** ai gruppi di incontro integrati;
- **ha diritto a condividere** la formulazione del PDF e del PEI;
- **sottoscrive** il PEI o il PDP;
- **condivide e supporta le strategie educative** identificate nel PEI e nel PDP;
- **compie il percorso insieme alla scuola** e agli altri eventuali attori (ASL, specialisti, Servizi sociali).

29 «Particolare importanza riveste, nel contesto finora analizzato, il rapporto con le famiglie degli alunni con DSA. Esse, soprattutto nel primo periodo di approccio dei figli con la scuola primaria, sono poste di fronte ad incertezza recata per lo più da difficoltà inattese, che rischiano di compromettere il sereno svolgimento dell'*iter* scolastico da parte dei loro figli. Necessitano pertanto di essere opportunamente guidate alla conoscenza del disturbo, non solo in ordine ai possibili sviluppi dell'esperienza scolastica, ma anche informate con professionalità e costanza sulle strategie didattiche che di volta in volta la scuola progetta per un apprendimento quanto più possibile sereno e inclusivo, sulle verifiche e sui risultati attesi e ottenuti, su possibili ricalibrature dei percorsi posti in essere» (da *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA* allegate al DM [prot. n. 5669 del 12 luglio 2011](#), p. 25).

12) Formazione professionale

Percorsi formativi nella Formazione professionale per gli studenti certificati

- **Integrazione in corsi base o introduttivi**, con la possibilità di ottenere, se le capacità dello studente lo permettono, una qualifica professionale, o di seguire un percorso individualizzato, certificato alla fine da una qualifica parziale.
- **Frequenza di corsi di apprendistato**, rivolti a giovani regolarmente assunti come apprendisti.
- **Formazione in situazione**, attraverso azioni di orientamento e formazione al lavoro. Alla fine del percorso viene rilasciata una certificazione delle competenze acquisite.
- **Progetti integrati con le scuole secondarie di secondo grado**, rivolti a giovani, certificati in base alla L 104/92, iscritti a una scuola secondaria di secondo grado, per i quali il personale della formazione individuale organizza percorsi di orientamento al lavoro.

Valutazione ed esami di qualifica, di apprendistato e di stato per studenti disabili

Gli studenti con Bisogni Educativi Speciali devono essere valutati sulla base del PEI, così come stabilito dall'art. 16 della L 104/92. La valutazione è effettuata *da tutti gli insegnanti* e deve essere messo in evidenza se, per talune discipline, sono stati adottati particolari o speciali criteri didattici. Qualora il PEI sia diversificato in vista di obiettivi didattici e formativi non riconducibili alle Linee guida provinciali, il Consiglio di classe valuta i risultati dell'apprendimento, con l'attribuzione di voti che sono riferiti solo al PEI e che hanno valore legale solo ai fini della prosecuzione degli studi per il perseguimento degli obiettivi del PEI. *In calce alla pagella* deve essere apposta la dicitura "La presente votazione è riferita al PEI e non ai programmi provinciali". Non deve invece farsi alcuna annotazione sui tabelloni esposti all'albo della scuola. Nel caso in cui, durante i successivi anni, vengano accertati livelli di apprendimento corrispondenti agli obiettivi previsti dai Programmi vigenti, il Consiglio di classe delibererà in tal senso, senza bisogno di prove di idoneità.

Per rispetto del principio di partecipazione della famiglia dello studente disabile all'inclusione scolastica, è necessario che il Consiglio di classe, qualora intenda applicare una valutazione differenziata dello studente, ne informi i genitori o chi ne fa le veci, e *ne ottenga il consenso*. In caso di diniego altresì, l'alunno dovrà essere valutato come se non fosse in situazione di *handicap* (CM n. 125 del 20.07.02). Qualora il PEI non si differenzi dai programmi di classe, il Consiglio di classe valuta l'apprendimento dell'allievo relativamente ai programmi di classe e, in caso di valutazione positiva, promuove lo studente alla classe successiva.

La valutazione degli allievi con diagnosi funzionale è effettuata sulla base degli obiettivi e dei criteri definiti dal Consiglio di classe. Tali obiettivi possono corrispondere al programma di classe o possono differire. Per verificare i progressi nell'apprendimento possono essere adottati metodi individualizzati. Se l'allievo raggiunge gli obiettivi previsti (siano essi differenziati o no) riceve una valutazione positiva. Nella scuola secondaria di secondo grado sono previsti, dalla *Legge quadro sull'handicap*, tempi più lunghi per l'espletamento delle prove scritte e di quelle equipollenti.

Le prove equipollenti possono consistere nella sostituzione di elaborati scritti con questionari da completare, nella sostituzione della prova orale con una scritta, nell'utilizzo di ausili informatici, nello svolgimento di contenuti culturali diversi rispetto a quelli stabiliti per le prove ufficiali. Le prove equipollenti debbono consentire, comunque, l'accertamento di risultati finali tali da permettere una valutazione legale idonea al rilascio della promozione, sia essa finalizzata alla frequenza della classe successiva sia al rilascio del titolo di studio. Per la predisposizione delle prove d'esame, la commissione d'esame può avvalersi di personale esperto; per il loro svolgimento la stessa si avvale, se necessario, dei medesimi operatori che hanno seguito lo studente durante l'anno scolastico. La **normativa nazionale** in materia di scrutini nelle scuole secondarie superiori prevede il rilascio di certificazioni di crediti formativi agli allievi tutelati dalla L 104/92 che non conseguono il titolo di studio avente valore legale.

A livello provinciale

- ✓ **L'Ordinamento dell'apprendistato** (Legge n. 12 del 4 luglio 2012 e Legge provinciale del 15 aprile 2016, n. 71), prevede che "gli apprendisti/apprendiste con diagnosi funzionale, che hanno superato l'esame finale con un programma individuale ottengono un attestato di qualifica parziale, nella quale sono descritte le competenze acquisite."
- ✓ La **DPG. 1461/2008**, stabilisce che "agli studenti e apprendisti con diagnosi funzionale e con un percorso formativo con obiettivi differenti viene rilasciato un attestato di qualifica parziale dopo il superamento dell'esame dato in modo individuale". Ciò significa che gli studenti che non raggiungono gli obiettivi (anche minimi) curricolari, per i quali viene progettato un percorso formativo individualizzato, sosterranno l'esame di qualifica o di fine apprendistato con modalità differenti rispetto alla classe, definite sulla base degli obiettivi del PEI.
- ✓ La **DPG. 2430/2009**, *Norme sull'esame finale delle scuole professionali provinciali delle ripartizioni 20 e 21*, stabilisce all'art. 4 che "per gli allievi con DF o VF la scelta e l'applicazione della tipologia di prova d'esame... si basa sulle misure individuali definite dal Consiglio di classe. L'insegnante di formazione individuale è membro a pieno titolo della commissione d'esame".

Corso Azioni di orientamento e formazione al lavoro

Obiettivi:

- apprendere le competenze sociali e relazionali complementari al lavoro (rispetto delle regole, riconoscimento dei ruoli, autonomia lavorativa e negli spostamenti, etc.);
- sviluppare le capacità metacognitive (attenzione, riflessione, consapevolezza);
- vivere una vera situazione di lavoro con l'aiuto e il monitoraggio di esperti.

Destinatari:

Allievi/e che hanno compiuto 15 anni e che, per caratteristiche di personalità di apprendimento, necessitano di sostegno e orientamento al lavoro.

Come si svolge:

- Frequenza da settembre a giugno, secondo il calendario scolastico approvato dalla Giunta Provinciale;
- Fino a un massimo di 32 ore settimanali di attività formativa in azienda;
- Un rientro settimanale in aula, se lo studente ha meno di 16 anni.

Modalità organizzative:

La Formazione professionale stipula con le aziende una convenzione in cui definisce le modalità di svolgimento e la copertura assicurativa. Le aziende non stabiliscono alcun rapporto di lavoro con gli/le allievi/e e hanno diritto alla concessione di un'indennità di 2 € per ogni ora svolta dall'allievo/a.

Monitoraggio e valutazione:

L'attività di formazione in azienda viene monitorata dal personale scolastico in collaborazione con il personale dell'azienda. La valutazione è curata dagli operatori della Formazione professionale e dai tutor aziendali.

Attestato a termine percorso:

Alla fine del percorso formativo viene rilasciata una certificazione delle competenze acquisite.



LP 12/2012 *Ordinamento dell'apprendistato e Legge provinciale 15 aprile 2016, n. 71. Modifiche alla legge provinciale 4 luglio 2012, n. 12, "Ordinamento dell'apprendistato".*

DGP 1461/2008 *Attestato di qualifica per studenti e apprendisti con diagnosi funzionale.*

DGP 2430/009 *Norme sull'esame finale delle scuole professionali provinciali delle ripartizioni 20 e 21.*

DPGP 63/1992 *Regolamento concernente gli aspetti organizzativi della scuola e relativa modifica.*

13) GLI: Gruppo di Lavoro per l'Inclusione

Il Gruppo di lavoro per l'Inclusione nasce come punto di incontro di tutti coloro che nella comunità scolastica si occupano, a vario titolo, delle difficoltà di apprendimento, ora raggruppate nella più vasta definizione di BES. Il GLI ha l'obiettivo di assicurare all'interno del corpo docente il trasferimento capillare delle azioni di miglioramento intraprese ed un'adeguata capacità di rilevazione e intervento sulle criticità all'interno delle classi. Il GLI ha competenze di tipo:

- **organizzativo** (*analisi della situazione, censimento e gestione delle risorse*);
- **consultivo** (*formulazione di proposte di formazione e aggiornamento, documentazione e costituzione di banche dati*);
- **valutativo-progettuale** (*formula progetti per la continuità, progetti specifici per gli alunni-studenti con BES, progetti relativi all'organico, verifica degli interventi*).



Il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) svolge le seguenti funzioni:

- rileva i BES presenti nella scuola;
- programma l'utilizzo funzionale delle risorse presenti nella scuola (laboratori, strumenti, risorse umane) per la realizzazione di un progetto di inclusione condiviso con docenti, le famiglie e i Servizi socio-sanitari;
- predisporre un piano di intervento, con i vari Consigli di classe, per gli alunni con disabilità, per gli alunni-studenti con disturbi evolutivi specifici, per alunni con svantaggio socio-economico, linguistico, culturale;
- rileva, monitora e valuta il livello di inclusività della scuola;
- elabora una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività (PAI³⁰, parte integrante del PTOF) riferito a tutti gli alunni-studenti con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di giugno).

Composizione e organizzazione del GLI

La composizione del GLI avviene su indicazione del Dirigente scolastico che nomina membri integrati da tutte le risorse specifiche e di coordinamento presenti nella scuola: funzioni strumentali; insegnanti per il sostegno; collaboratori all'integrazione; docenti *disciplinari* con esperienza e/o formazione specifica o con compiti di coordinamento delle classi; genitori ed esperti istituzionali o esterni in regime di convenzione con la scuola. Il GLI:

- è **presieduto dal Dirigente scolastico**;
- è **coordinato dal referente** o coordinatore per il sostegno;
- può avvalersi di **esperti esterni**;
- può articolarsi anche **per gradi scolastici**.

Sotto il profilo organizzativo, nel rispetto delle autonome scelte delle istituzioni scolastiche, si suggerisce che il gruppo svolga le proprie attività riunendosi con *cadenza mensile*.



L 104/92 Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate (art. 15- istituisce i GLH- Gruppi di Lavoro per l'integrazione scolastica).

CM 8/2013 Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012. Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative (il GLH assume la denominazione GLI - Gruppo di lavoro per l'inclusione).

30 Si veda la sezione PAI, Piano Annuale dell'Inclusività.

14) ICF: *International Classification of Functioning*

Nel 2001, l'assemblea mondiale dell'OMS ha approvato la nuova classificazione internazionale del funzionamento della disabilità e della salute (*International Classification of Functioning – ICF*). L'ICF è lo strumento di classificazione che **introduce il modello sociale della disabilità** dalla portata innovativa e multidisciplinare in quanto, a differenza degli strumenti precedenti che si focalizzavano sulla disabilità, **descrive lo stato di salute delle persone in relazione ai loro ambiti esistenziali** (sociale, familiare, lavorativo) al fine di cogliere le difficoltà che nel contesto socio-culturale di riferimento possono causare disabilità. L'analisi delle varie dimensioni esistenziali dell'individuo porta a evidenziare non solo come le persone convivono con la loro patologia, ma anche cosa sia possibile fare per migliorare la qualità della loro vita. Nella prospettiva dell'ICF, la partecipazione alle attività sociali di una persona con disabilità è determinata dall'interazione tra le sue condizioni di salute (a livello di strutture e funzioni corporee) e le condizioni ambientali, culturali, sociali e personali (fattori contestuali) in cui essa vive. Il **modello bio-psico-sociale** prende in considerazione molteplici aspetti della persona, correlando la condizione di salute ed il suo contesto.



Il **modello ICF** esamina la persona in modo globale, come un sistema complesso interconnesso in cui interagiscono diversi fattori personali e ambientali, in un'ottica di salute di funzionamento e non di malattia.

L'ICF prevede tre livelli di disabilità:

- **livello corporeo** (tiene conto delle funzioni e delle strutture del corpo umano);
- **livello personale** (riguarda le attività dell'individuo);
- **livello sociale** (partecipazione dell'individuo alla vita della comunità: comprende ostacoli e barriere, ma anche opportunità sociali).

In questo modello assume valore prioritario il contesto in cui i molteplici elementi possono essere classificati come "barriera" o come "facilitatori" se ostacolano o favoriscono la partecipazione.

L'ICF fornisce una *base scientifica per la comprensione e lo studio della salute*³¹ come interazione tra individuo e contesto: non si tratta di una classificazione che riguarda soltanto le condizioni di persone affette da particolari anomalie fisiche o mentali, ma è applicabile a qualsiasi persona che si trovi in una qualsiasi condizione di salute, dove vi sia la necessità di valutarne lo stato a livello corporeo, personale o sociale.

L'ICF rappresenta uno strumento importante per i professionisti di molti settori. Nel campo dell'istruzione può essere utilizzato come strumento educativo ad esempio per la progettazione di curricula e per l'identificazione dei bisogni educativi.

³¹ La definizione di *salute*, «stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non la semplice assenza dello stato di malattia o infermità...» (*Dichiarazione di Alma Ata sull'assistenza sanitaria primaria*, OMS - UNICEF, 6-12 settembre 1978), chiama in causa dimensioni sociali, culturali, economiche, religiose, etc., non legate unicamente ad aspetti medico-eziologici.

15) Identificazione precoce, osservazione sistematica

Il Mondo delle Parole – scuola dell'Infanzia

Il periodo prescolare si rivela particolarmente importante, per evidenziare precocemente alcune abilità strettamente correlate all'apprendimento della letto-scrittura e rendere possibile una stimolazione precoce delle diverse competenze. A tale proposito, in tutte le scuole dell'infanzia in lingua italiana della Provincia di Bolzano, viene condotto il progetto "Il Mondo delle Parole", funzionale a cogliere eventuali segnali legati a difficoltà temporanee di apprendimento, rispetto alle quali la scuola dell'infanzia può prontamente svolgere azione di prevenzione attraverso attività didattiche mirate.

L'aspetto della prevenzione è previsto, anche, dalla Legge 170/2010, dalle Linee Guida Nazionali del 2011, dal Protocollo d'Intesa provinciale per la rilevazione, l'intervento precoce, l'accertamento e supporto per bambini e studenti con DSA (DGP 187 del 27/01/2015).

Infatti, già nella scuola dell'infanzia possono essere osservati determinati segnali e sintomi. Per questo motivo è importante che le/gli insegnanti conducano osservazioni specifiche, concentrando l'attenzione su percezione, capacità di orientamento, motricità, competenze linguistiche".

Le attività didattiche previste dal progetto consentono che tali osservazioni vengano proposte in modo comparabile a tutte le bambine e a tutti i bambini della scuola dell'infanzia in lingua italiana della Provincia di Bolzano, allo scopo di:

- riconoscere precocemente segnali di difficoltà di apprendimento degli alunni;
- realizzare interventi didattici mirati, per il rinforzo delle abilità risultate più deboli;
- stabilire modalità di passaggio di informazioni tra scuola dell'infanzia e scuola primaria, in merito alle osservazioni effettuate, agli interventi proposti agli alunni con difficoltà e alle competenze sviluppate dagli stessi alla fine del percorso didattico previsto.

La descrizione dell'attività, inoltre, è inserita all'interno del piano dell'offerta formativa (POF) di ciascuna scuola dell'infanzia.

Il progetto è strutturato nel seguente modo:

Ottobre - gennaio: organizzazione, da parte del personale docente, di laboratori metafonologici, lessicali-morfosintattici e grafo-motori.

Gennaio: prima valutazione, a cura dell'insegnante referente o dell'insegnante di sezione, delle abilità linguistiche, visuo-spaziali e grafo-motorie nei bambini di 5 anni.

Febbraio: lettura e analisi dei risultati e pianificazione di specifiche attività di recupero.

Febbraio - aprile: organizzazione di laboratori didattici per il potenziamento delle abilità, rivolti soprattutto a quei bambini, che hanno mostrato difficoltà in una o più prove.

Aprile: seconda valutazione delle competenze sopra citate, ai fini della verifica del progresso atteso.

Maggio: valutazione dei risultati, report degli esiti complessivi e condivisione con la scuola primaria

Le/gli insegnanti provvedono in forma autonoma alla somministrazione delle prove, alla loro correzione e relativa attribuzione del punteggio. I dati vengono raccolti all'interno di una piattaforma dedicata.

Identificazione precoce delle difficoltà inerenti alla letto-scrittura – scuola primaria

L'identificazione precoce delle difficoltà inerenti alla letto-scrittura avviene nella scuola primaria in base a quanto stabilito nelle *Linee guida per la programmazione dei protocolli per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA* allegate al Decreto Interministeriale del 17 aprile 2013. In tale documento viene definita l'importanza e l'obbligatorietà dell'osservazione per l'identificazione precoce di tali difficoltà. In Provincia è attivo il **progetto di identificazione precoce delle difficoltà di letto-scrittura**: si tratta di una rilevazione basata sulla somministrazione di prove a carattere censuario che coinvolge tutte le classi del primo biennio della scuola primaria in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano.

Negli istituti comprensivi e pluricomprendivi **dovrà essere previsto l'inserimento nel PTOF** del progetto. Lo scopo del progetto è aiutare gli insegnanti ad osservare in modo oggettivo e sistematico le abilità di ogni alunno-studente rispetto alla scrittura e alla lettura, al fine di progettare una didattica rivolta a tutti, favorendone il successo formativo secondo le potenzialità di ciascuno³². Il progetto prevede l'invio delle prove e delle relative istruzioni per la somministrazione ai referenti di ogni istituto della provincia. Il servizio inclusione del Dipartimento istruzione e Formazione è a disposizione per analizzare in modo qualitativo le diverse prove

Gli Istituti individuano nel referente DSA³³ il coordinatore di tale progetto. Con l'identificazione precoce delle difficoltà di letto-scrittura la scuola persegue due diverse esigenze: *rispettare gli stili di apprendimento* ed i ritmi individuali degli alunni-studenti; *intervenire in modo tempestivo in presenza di possibili difficoltà* rilevate durante l'acquisizione delle abilità di lettura-scrittura.

Classe prima della scuola primaria

PERIODO	PROVA	SCOPO
Gennaio	Dettato di 16 parole (bisillabe piane e complesse, trisillabe piane complesse).	Il dettato permette di verificare il livello di strumentalità della scrittura (capacità di codifica suono/segno).
Maggio	Dettato di 16 parole (bisillabe piane e complesse, trisillabe piane complesse).	

³² Linee-guida al D.I. 17/04/2013 p. 5.

³³ Si veda la sezione *Ruoli e compiti per l'inclusione*.

Classe seconda della scuola primaria

PERIODO	PROVA	SCOPO
Novembre	Dettato di un brano ³⁴ (circa 120 sillabe). Lettura e comprensione di un testo ³⁵ (10 domande).	Il dettato permette di verificare il livello di strumentalità della scrittura (capacità di codifica suono/segno e abilità nell'uso dell'ortografia).
Maggio	Dettato di un brano (circa 135 sillabe). Lettura e comprensione di un testo (12 domande).	La comprensione permette di verificare il livello funzionale della lettura.

I risultati delle prove possono essere classificati, a seconda della quantità degli errori, in tre fasce:

- in norma;
- in richiesta d'attenzione;
- in richiesta d'intervento immediato.

All'analisi quantitativa dei dati, ne segue una qualitativa che permette di strutturare percorsi specifici d'intervento rivolti a piccoli gruppi di alunni o al singolo studente.

A partire dall'anno scolastico 2016-17 i dati delle prove vengono raccolti sul database *ALFA (Analisi per le prove di Letto-scrittura per la Formazione e l'Apprendimento)*. Le informazioni sull'accesso al database e sulle modalità di consultazione sono comunicati alle scuole tramite tutorial e documentazione cartacea.

I referenti del progetto, a inizio anno scolastico, sono invitati, tramite circolare, a partecipare a un incontro informativo.

34 Tratto e adattato da Tressoldi P.E., Cornoldi C., Re A.M., *BVSCO-2 Batteria per la Valutazione della Scrittura e della Competenza Ortografica - 2*, GIUNTI O.S. Organizzazioni Speciali, 2012, 2013.

35 Tratto e adattato da Cornoldi C., Colpo G., *Prova di Lettura MT-2 per la Scuola Primaria*, GIUNTI O.S. Organizzazioni Speciali, 2004, 2012.

16) Inclusione: i primi passi per una scuola inclusiva

La scuola inclusiva ha la finalità di rispondere ai bisogni degli alunni e degli studenti come persone, riprogettando la sua organizzazione e la sua offerta curricolare in funzione di ciascuno. Il profilo organizzativo interno delle scuole riveste un ruolo strategico per ottimizzare le risorse, coordinare i diversi livelli di azione³⁶, porre in atto prassi, rispettare scadenze, definire il ruolo di ciascuno, e in tal senso predisporre un ambiente che consenta di attivare l'efficacia e di valorizzare il lavoro educativo e curricolare e di collaborare attivamente con gli alunni-studenti, le famiglie, i servizi sul territorio.

Le istituzioni scolastiche devono pertanto predisporre di uno strumento di programmazione e di comunicazione interno nel quale devono essere necessariamente definiti:

- procedure e prassi condivise di carattere amministrativo-burocratico;
- ruoli delle diverse figure coinvolte;
- modalità condivise di prima conoscenza;
- criteri di inserimento nelle classi;
- accoglienza nelle classi, presentazione del consiglio di classe, tutoraggio genitori e alunno;
- inserimento, osservazione;
- procedure concordate con i servizi sociosanitari territoriali e/o esperti;
- modalità concordate di progettazione didattico-educativa personalizzata.

Tali indicazioni potranno essere sintetizzate in un documento di istituto che può assumere la forma di protocollo di accoglienza o regolamento, un valido punto di riferimento per orientare le prassi inerenti ai BES per tutto il personale della scuola e per condividerle con tutte le persone coinvolte a vario titolo nella costruzione di un ambiente inclusivo. Il documento sarà predisposto da un gruppo di lavoro, condiviso e approvato dal Collegio dei docenti, presentato negli incontri collegiali e pubblicato sul sito della scuola. Può risultare utile consultare alcuni esempi disponibili in rete, tra questi il *Protocollo di accoglienza BES* dell'IC di Civezzano (TN)³⁷ e il *Regolamento BES* dell'IC Laives 1 (BZ)³⁸.

36 A questo riguardo si veda la sezione *Organizzazione come risorsa per l'inclusione*.

37 <http://www.iccivezzano.eu/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/All-6-Protocollo-Accoglienza-BES.pdf>

38 <http://www.iclaives1.it/ic/wp-content/uploads/2014/09/Regolamento-BES-Laives-1.pdf>

17) Individualizzazione e personalizzazione dell'apprendimento

La Direttiva del 27 dicembre 2012, così come le *Linee guida* del 2011, richiamano fortemente all'uso della didattica individualizzata e personalizzata come forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico grazie alle quali risulta possibile tenere conto delle situazioni peculiari dell'alunno e dello studente. I due termini non devono essere intesi come sinonimi, anzi essi indicano posizioni diverse in un dibattito ampio e articolato.

La **didattica individualizzata** consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno-studente 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, «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 significativo³⁹».

La sinergia fra didattica individualizzata e personalizzata costituisce una delle condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento per l'alunno e lo studente con DSA. Ciò fa comprendere come le stesse indicazioni normative considerino la centralità delle metodologie didattiche, e non solo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative, per il raggiungimento del diritto allo studio dell'alunno e dello studente con DSA.

Individualizzazione	Personalizzazione
<ul style="list-style-type: none">- Ha lo scopo di far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti.- Gli obiettivi sono comuni per tutti.- Mira ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum.- L'insegnante adatta le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali degli alunni-studenti (ritmi, tempi di apprendimento...).	<ul style="list-style-type: none">- È finalizzata a far sì che ognuno sviluppi i propri personali talenti.- L'obiettivo è diverso per ciascuno.- Mira a dare l'opportunità ad ogni alunno di sviluppare le proprie potenzialità intellettive, di coltivare i propri talenti.- L'insegnante impiega una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità di ciascun alunno-studente.

³⁹ *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, 2011.

La scuola può adoperarsi nella personalizzazione secondo i bisogni e la convenienza, attraverso modalità diverse, informali (se si è in presenza di ordinarie difficoltà che ogni alunno può incontrare durante il proprio percorso scolastico) o strutturate (se vi sono difficoltà gravi o veri e propri disturbi), concorrendo in quest'ultimo caso alla formalizzazione di un Piano didattico personalizzato (PDP). Il Piano didattico personalizzato va inteso quindi come uno strumento di *flessibilità didattica* a disposizione dei docenti.

18) Livelli minimi attesi per le competenze in uscita

Le indicazioni ministeriali assegnano alla scuola responsabilità, autonomia e strumenti per definire azioni educativo-didattiche personalizzate per ciascuna tipologia di BES. Nell'esercizio di queste azioni occorre tenere bene presente che il nostro sistema scolastico è fondato sul valore legale del titolo di studio e sulle previsioni di livelli di competenze in uscita comuni su tutto il territorio nazionale. Pertanto, il conseguimento di un titolo di studio valido non può prescindere dal raggiungimento degli obiettivi formativi e dai traguardi di competenza fissati a livello nazionale, che devono essere uguali per tutti. I traguardi di competenza (al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado) sono esplicitati nelle *Indicazioni provinciali per il curricolo*⁴⁰ e costituiscono il riferimento per la realizzazione dei curricoli di istituto. Spetta direttamente alle singole istituzioni scolastiche definire il curricolo di istituto, tenendo presente le concrete esigenze formative degli alunni-studenti. Come conciliare le esigenze degli alunni con BES? La recente normativa⁴¹ denomina la soglia indicata per il conseguimento di un titolo di studio valido con la dicitura "**livelli minimi delle competenze in uscita**". Si tratta di un chiaro riferimento ai traguardi di competenza dei curricoli di istituto sulla base dei quali dovranno essere calibrate le progettazioni educativo-didattiche esplicitate nei PDP. Compete all'Istituto identificare i livelli minimi attesi nell'ambito della disciplina e con riferimento ad abilità, conoscenze e competenze indicate nel curricolo di istituto⁴². Seguendo la prospettiva della didattica e della valutazione si comprende la centralità del momento valutativo per la programmazione degli interventi. A tal riguardo si ricorda che il *PDP ha lo scopo di definire, monitorare e documentare, secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata, le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti*⁴³.



In sintesi, nel PDP la personalizzazione degli interventi riguarda i seguenti momenti:

- la definizione degli **obiettivi formativi calibrati** sui bisogni dei singoli allievi;
- l'indicazione delle **misure dispensative e/o compensative** utili nei diversi ambiti disciplinari;
- l'esplicitazione dei **criteri** e delle **modalità di valutazione per i diversi ambiti disciplinari e/o educativi**;

40 DGP 1434/2015 *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano*.

41 «Il Piano Didattico Personalizzato non può più essere inteso come mera esplicitazione di strumenti compensativi e dispensativi per gli alunni con DSA; esso è bensì lo strumento in cui si potranno, ad esempio, includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica, abbisognano), strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didattico-strumentale.[...].», da CM 8/2013.

42 Data la prospettiva della didattica per competenze una scaletta dei livelli di competenza attesi (livello sufficiente, buono, distinto, ottimo) potrebbe essere esplicitato in una rubrica di valutazione come esplicitato nel testo ELLERANI, GENTILE, SACRISTANI, *Valutare a scuola e formare competenze*, Torino: SEI Frontiere, 2007).

43 CM 8/2013.

- la definizione dei **criteri di valutazione personalizzati**;
- l'indicazione di **prove e strumenti di rilevazione differenziati**.

Non per tutti gli allievi con BES saranno sufficienti accorgimenti relativi alla personalizzazione dei criteri di valutazione: per alcuni occorrerà personalizzare anche i contenuti sulla base dei **livelli minimi attesi per le competenze in uscita nell'ambito della disciplina e con riferimento ad abilità, conoscenze e competenze indicate nel curriculum di istituto**.

La stessa logica riguarda la programmazione contenuta nel PEI per gli studenti con disabilità certificata ai sensi della L 104/92, che può essere:

- **Programmazione curricolare, cioè una programmazione che fa riferimento agli obiettivi minimi** previsti dalle indicazioni provinciali , o comunque ad essi globalmente rispondenti⁴⁴. Tale programmazione può prevedere anche una modifica o una riduzione dei contenuti affrontati o una diversificazione per strumenti e metodologie, ma con lo stesso valore formativo degli obiettivi della classe compatibili con la DF e con le caratteristiche psichiche dell'alunno. La programmazione per obiettivi minimi dà diritto, in caso di superamento dell'esame di Stato conclusivo della scuola secondaria di secondo grado, al **conseguimento del titolo di studio legale**.

- **Programmazione differenziata:** consiste nel percorso individuale proposto ad un alunno la cui diagnosi funzionale o le cui caratteristiche psichiche siano tali da non consentirgli l'accesso ai contenuti/obiettivi previsti dal curriculum d'istituto. È uno strumento flessibile che prevede attività progettuali diversificate rispetto ai contenuti disciplinari. L'alunno può sostenere l'esame di Stato conclusivo della scuola secondaria di secondo grado con prove differenziate coerenti con il percorso di studio svolto e consegue l'**attestato dei crediti formativi e la certificazione delle competenze acquisite**.

Si consiglia, ove possibile, di optare per una programmazione per obiettivi minimi. La scelta tra PEI per obiettivi minimi e PEI differenziato va concordata con la famiglia. La programmazione è stabilita nell'incontro PEI e può essere modificata in itinere, in accordo con la famiglia.

44 OM 90/2001 art.15 c.3.

Tabella 9 – Procedimenti di ridefinizione degli obiettivi formativi, individuando le competenze di base

Procedimenti	Obiettivi	Attraverso...	Esempi
Sostituzione	Comuni	... la sostituzione dei codici e delle modalità ammesse di richiesta/produzione della performance, migliorando l'accessibilità.	Registrazioni audio, LIS per alunni sordi, lettore vocale per DSA, dattilo Braille per non vedenti, etc.
Facilitazione	Comuni o equipollenti	... la riduzione delle difficoltà generate dal contesto (tempi, spazi) o dagli strumenti utilizzati introducendo strumenti di facilitazione degli apprendimenti e contesti interattivi.	Contesti facilitanti: cooperative learning, tutoring, attività laboratoriali. Strumenti facilitatori: mappe concettuali, formulari, LIM, software didattici, etc.
Semplificazione	Equipollenti	... la riduzione della complessità dei concetti rispetto alla comprensione e alla elaborazione.	Modificazione del lessico e dell'estensione semantica.
		... l'introduzione di una diversificazione dei criteri di esecuzione del compito.	Uso della calcolatrice, attenzione al contenuto più che alla forma, più tempo per le risposte, etc. (misure compensative).
Scomposizione in nuclei fondanti	Equipollenti o differenziati	... la scomposizione dell'obiettivo o della competenza disciplinare nei suoi elementi fondanti, prestando più attenzione ai processi cognitivi coinvolti che alle nozioni disciplinari. Le attività sono proposte a un livello accessibile per le difficoltà dell'alunno.	Strumentalità di base, matematica pratica, lettura e scrittura funzionale.
Differenziazione	Differenziati (no diploma)	Come da Diagnosi Funzionale e PEI	

Adattamento da CIAMBRONE R., FUSACCHIA G., *I Bes. Come e cosa fare*, Giunti Scuola ed., 2014, p. 67.

19) Organizzazione come risorsa per la scuola inclusiva

La realizzazione della scuola inclusiva richiede la predisposizione di contesti organizzativi che possano garantire l'effettiva partecipazione di tutti coloro che, a vario titolo, contribuiscono a tale processo di cambiamento. La normativa sui BES indica i diversi livelli organizzativi e istituzionali, nei quali si esplica il processo dell'inclusione scolastica, che vengono di seguito analizzati a diversi livelli organizzativi:

- 1°livello: consiglio di intersezione/*team* dei docenti/Consiglio di classe;
- 2°livello: il gruppo di lavoro per l'inclusione;
- 3°livello: organi collegiali;
- 4°livello: azioni inter-istituzionali a livello territoriale.

L'organizzazione dei primi tre livelli richiede grande sinergia nella comunità sia al suo interno che nel rapporto con le famiglie e con i partner istituzionali. Il quarto livello implica la realizzazione di azioni di sistema che pur essendo esterne alla scuola le richiedono sia un impegno di rappresentanza sia la conoscenza delle azioni intraprese, al fine di connettere l'azione a livello di istituto con quella della rete territoriale.

Le tabelle di seguito riportate analizzano ciascun livello, individuando elementi positivi, punti di criticità e possibili strategie per realizzare pratiche in linea con le indicazioni ministeriali e con la normativa provinciale.

Tabella 10 – 1° Livello organizzativo: Consiglio di classe/team dei docenti

Compiti/funzioni	Problemi/criticità	Strategie/soluzioni	
Individuazione dei BES	Con quali competenze?	<ul style="list-style-type: none"> • Competenza “pedagogica” (solo la scuola è competente nel determinare come costruire un “differenziale” di apprendimento). • Formazione/autoformazione. • Utilizzare risorse interne (per esempio, GLI, insegnanti di sostegno, docenti con funzioni strumentali) o esterne (come gli esperti della ASL di riferimento). 	
	Con quali criteri?	<ul style="list-style-type: none"> • Criteri definiti dal Collegio dei docenti. • Criteri adottati a livello di rete territoriale. 	
	Con quali strumenti?	<ul style="list-style-type: none"> • Griglie e <i>check list</i>, strumenti di osservazione. • Discussione collegiale. • Articolati in relazione alle finalità da conseguire e alla logica di fondo orientata al miglioramento/modifica dell'interazione individuo-contesto (modello bio-psico-sociale), e non alla “categorizzazione” del bisogno. 	
Personalizzazione dell'apprendimento	Come personalizzare?	<ul style="list-style-type: none"> • Adozione di misure dispensative e compensative. • Progettazioni-didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita. • Riprogettazione del <i>setting</i> organizzativo (orario, monte orario disciplinare, organizzazione degli spazi, ecc.) e metodologico (struttura della lezione, organizzazione della classe, didattica laboratoriale, ecc.). • Progettazione di “curricoli inclusivi”. 	
	Formalizzare o non formalizzare?	certificazione con Legge 104/92	→ PEI
		certificazione con Legge 170/2010	→ PDP
		diagnosi o documentazione varia (ma non certificazione)	→ prendere visione della documentazione e verbalizzare la decisione: PDP solo se si ritiene che il percorso personalizzato comporti adeguamenti della valutazione.
		Nessuna diagnosi	→ PDP solo se si ritiene che il percorso personalizzato comporti adeguamenti della valutazione.
Se la famiglia non firma?	<ul style="list-style-type: none"> • Verbalizzare e richiedere rinuncia scritta. • Informare la famiglia che, anche in presenza di un percorso personalizzato, non sarà possibile adeguare la valutazione <i>in itinere</i> e soprattutto finale (verifiche, scrutini, esami, etc.). 		
Valutazione	Con quali limiti di adeguamento/personalizzazione?	Adozione di procedure di valutazione coerenti con i livelli di personalizzazione utilizzati (gli alunni devono essere valutati per il percorso di apprendimento effettivamente svolto) fatti salvi i livelli di apprendimento definiti dalle Indicazioni provinciali e di istituto.	
	E l'Invalsi?	Le prove «non sono finalizzate alla valutazione individuale degli alunni, ma al monitoraggio dei livelli di apprendimento conseguiti dal sistema scolastico, nel suo insieme».	

Adattamento da CIAMBRONE R., FUSACCHIA G., *I Bes. Come e cosa fare*, Giunti Scuola ed., 2014, p. 54.

Tabella 11 – 2° Livello organizzativo: il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI)

Compiti/funzioni	Problemi/criticità	Strategie/soluzioni
Composizione/ funzionamento	Chi ne fa parte? Quando funziona? Con quale riconoscimento?	<ul style="list-style-type: none"> • Più che individuare una composizione tipo, il GLI andrebbe concepito come un gruppo a geometria e funzionamento variabile, in relazione alle sue funzioni (interne ed esterne; quelle previste dalla C.M. 8/2013) da svolgere e al livello di cultura dell'inclusione presente nella comunità scolastica.
Rilevazione dei BES	A fini statistici? Per fornire supporto ai Consigli di classe nella personalizzazione dei percorsi formativi?	<ul style="list-style-type: none"> • Definire con precisione finalità della rilevazione, livelli e competenze coinvolte, qualità degli strumenti adottati.
	Con quali strumenti?	<ul style="list-style-type: none"> • Griglie, <i>check list</i> o altri strumenti di osservazione e rilevazione, articolati in relazione alle finalità da conseguire e orientati al miglioramento/modifica dell'interazione individuo-contesto (modello bio-psico-sociale), non alla "categorizzazione" del bisogno. • Strumenti standardizzati.
Focus/confronto sui casi Consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie e metodologie di gestione delle classi Raccolta e documentazione degli interventi didattico - educativi attuati	Con quali competenze?	<ul style="list-style-type: none"> • Formazione/autoformazione. • Impiegare risorse interne (per esempio, GLI, insegnanti di sostegno, docenti con Funzioni Strumentali) o esterne (esperti della ASL di riferimento).
Interfaccia con i Servizi sociosanitari territoriali per azioni di formazione, prevenzione, monitoraggio, etc.	Quali rapporti/relazioni con gli altri attori territoriali?	<ul style="list-style-type: none"> • Progetti di sistema congiunti. • Partecipazione o adesione a progetti e/o accordi territoriali.
Svolgimento delle funzioni già svolte dal GLH di Istituto; raccolta e coordinamento delle proposte (di organico di sostegno) formulate dai singoli GLH operativi sulla base delle esigenze	A chi deve essere allargato il GLI per svolgere questa funzione?	<ul style="list-style-type: none"> • A tutti i soggetti che già facevano parte del GLH di Istituto (famiglie, Servizi sociosanitari territoriali, etc.), in funzione dell'allargamento dei BES anche all'area del "disagio", valutare l'opportunità della partecipazione dei Servizi sociali.
Analisi e monitoraggio del livello di inclusività della scuola	A chi spetta? Con quali competenze? A quale livello? Con metodologie di indagine strutturate (come l' <i>Index for Inclusion</i>) o la semplice rilevazione del "percepito"?	<p>→ Al GLI.</p> <p>→ Formazione/autoformazione. Utilizzo delle risorse interne o esterne.</p> <p>→ Adottare la strategia più consona e adeguata al livello di consapevolezza, cultura dell'inclusione e condivisione presente nella comunità scolastica.</p>

Adattamento da CIAMBRONE R., FUSACCHIA G., *I Bes. Come e cosa fare*, Giunti Scuola ed., 2014, p. 55.

Tabella 12 – 3° Livello organizzativo: Organi collegiali (Collegio dei docenti e Consiglio di Istituto) e intera comunità scolastica

Compiti/funzioni	Problemi/criticità	Strategie/soluzioni
<p>Inserimento nel PTOF della scuola di una "policy" per l'inclusione, attraverso l'adozione di un Piano Annuale per l'Inclusività (PAI) riferito a tutti gli alunni con BES.</p>	<p>A che cosa serve?</p> <p>Che cosa deve essere riportato nel PAI?</p>	<p>Per individuare gli aspetti di forza e di debolezza delle attività inclusive svolte dalla scuola e quindi predisporre un piano delle risorse da offrire (e richiedere) a soggetti pubblici e del privato sociale, per impostare, in vista dell'anno scolastico successivo, una migliore accoglienza degli alunni.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deve essere basato su un'attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire trasversalmente negli ambiti di: insegnamento curricolare, gestione delle classi, organizzazione dei tempi e spazi scolastici, relazioni tra docenti, alunni e famiglie, impegno a partecipare ad azioni di formazione e/o di prevenzione concordate a livello territoriale. - Deve specificare criteri e procedure di utilizzo "funzionale" delle risorse professionali presenti, privilegiando, rispetto ad una logica meramente quantitativa di distribuzione degli organici, una logica "qualitativa", sulla base di un progetto di inclusione condiviso con famiglie e Servizi socio-sanitari che recuperi l'aspetto "pedagogico" del percorso di apprendimento e l'ambito specifico di competenza della scuola.
	<p>Chi predisporre il PAI?</p>	<p>Il GLI.</p>
	<p>Chi deve approvarlo/adottarlo? E quando?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Il Collegio dei docenti (entro il mese di giugno per l'anno scolastico successivo) - Il Consiglio di Istituto (all'interno del PTOF per l'anno scolastico successivo).
	<p>Quale strategia di comunicazione adottare?</p>	<p>Il PAI dovrebbe essere diffuso a tutta la comunità scolastica: maggiore è lo sforzo di comunicazione, più probabilità ci saranno di conseguire gli obiettivi enunciati.</p>
	<p>È possibile un uso "funzionale" delle risorse, in particolare di quelle di sostegno, secondo una logica "qualitativa" e non solo quantitativa?</p>	<p>Sì, ma occorre aver chiara la differenza tra organico "funzionale" e utilizzo "funzionale" delle risorse (oggi assegnate quasi esclusivamente ai sensi della Legge 104/92 e dell'Accordo di Programma provinciale).</p>
	<p>Con quale legittimità?</p>	<p>Il diritto "soggettivo" che la Legge 104/92 individua nei confronti dell'alunno diversamente abile non è quello ad avere un insegnante di sostegno "ad personam", bensì il diritto all'apprendimento, anche attraverso il docente per le attività di sostegno (risorsa specifica assegnata alla classe in cui è presente l'alunno diversamente abile per favorire processi di integrazione/inclusione che coinvolgono tutti gli allievi, non solo l'alunno diversamente abile). E quindi legittimo che la scuola usi tale risorsa, sulla base di una progettazione condivisa con la famiglia, per attuare politiche inclusive di cui si avvantaggia sia l'alunno diversamente abile, sia gli altri (per esempio, attraverso la creazione di gruppi laboratoriali). L'intero corpo docente (compresi i docenti di sostegno) può intervenire nella progettazione di attività rivolte alla facilitazione di percorsi di apprendimento nei confronti degli alunni con DSA o con BES individuati dal Consiglio di classe.</p>
<p>Come</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborando una proposta "pedagogica" complessiva della scuola, in cui risulti l'utilizzo di tutte le risorse; 2. Prevedendo più inclusione per tutti (certificati, diagnosticati non certificati, BES "scolastici"); 3. Condividendola con la comunità scolastica e con le famiglie.

Tabella 13 - 4° Livello organizzativo: azioni interistituzionali a livello territoriale

Compiti/funzioni	Problemi/criticità	Strategie/soluzioni
<p>“Perseguire, anche attraverso le reti scolastiche, accordi e intese con i servizi sociosanitari territoriali /ASL, Servizi sociali e scolastici comunali e provinciali, enti del privato sociale e del volontariato, Prefetture, ecc.) finalizzati all'integrazione dei servizi “alla persona” in ambito scolastico...” (CM8/2013)</p>	<p>Chi deve attivarsi? Con quale rappresentatività?</p>	<p>Occorre impegnarsi a individuare o costituire un soggetto che assuma la “rappresentanza” dell'Autonomia scolastica sul territorio, assicurando nel contempo la partecipazione diretta delle scuole (per esempio, rete territoriale scolastica o Associazione delle Scuole Autonome).</p>
	<p>Come? Con quali strumenti?</p>	<p>Attraverso gli strumenti definiti della legge 241/90 (accordi di programma, protocolli d'intesa, etc.). Spesso la normativa delle scuole entra in concorrenza con quella degli Enti Locali; in questi casi, l'art.15 della legge 241/90 consente alle Amministrazioni pubbliche di raggiungere accordi vincolanti reciprocamente.</p>
	<p>Con quali risorse?</p>	<p>Risorse umane, professionali, finanziarie e strumentali delle istituzioni coinvolte; in particolare, accordi a livello locale possono consentire l'accesso alle risorse.</p>

Adattamento da CIAMBRONE R., FUSACCHIA G., *I Bes. Come e cosa fare*, Giunti Scuola ed., 2014, p. 57.

20) Osservare in una prospettiva inclusiva

Cosa significa osservare in una prospettiva inclusiva?

Affinché l'osservazione sia davvero utile all'inclusione è necessario oltrepassare il tradizionale concetto di *integrazione*, adottando invece quello di **inclusione**: il primo era allineato su un alunno-studente concepito come "diverso", per il quale si desiderava la maggiore partecipazione possibile; il secondo, focalizzato invece sul contesto educativo, ha come obiettivo la partecipazione di tutti, ciascuno con le proprie modalità.

La domanda fondamentale che ogni insegnante deve porsi è: "Come devo modificare il mio modo di lavorare in funzione delle diversità individuali, e in particolare nei confronti di quegli alunni-studenti che mostrano bisogni speciali che, se non soddisfatti, rischiano di pregiudicare o influenzare il loro successo formativo?".

Il docente deciso ad adottare una didattica inclusiva deve, all'apertura del nuovo anno scolastico, farsi un'idea il più possibile precisa delle caratteristiche degli allievi. Sarà bene, nei primi mesi di scuola, estendere l'osservazione a tutti gli allievi e non solo a quelli già diagnosticati. Secondo la L 170/2010 (art. 3.3) e le *Linee-Guida*, è infatti responsabilità della scuola di ogni ordine e grado rilevare prestazioni differenti da quelle dei coetanei e, dopo un periodo di interventi mirati al recupero, se non ci sono miglioramenti, allertare la famiglia perché inizi un percorso di accertamenti diagnostici. Le informazioni salienti riguardano i seguenti aspetti:

- livello intellettivo e stile di apprendimento, difficoltà e punti di forza;
- storia personale e scolastica;
- equilibrio psicologico ed emotivo;
- organizzazione del lavoro a casa e chi segue l'alunno nei compiti;
- la famiglia e gli interessi extra scolastici;
- i docenti della scuola di provenienza;
- eventuali specialisti.

Il *setting* ideale per l'osservazione è la classe. In una prospettiva inclusiva è importante che il docente espliciti che nei primi giorni di scuola il lavoro in classe sarà organizzato in modo da consentire a tutti di partecipare e dare il proprio contributo. È necessario garantire un clima di classe adeguato a motivare e coinvolgere gli alunni-studenti con attività didattiche il più possibile vicine alla realtà degli alunni e con metodologie attive⁴⁵. Per risultare efficace e produrre ricadute positive, l'osservazione dovrebbe essere condotta con l'utilizzo di strumenti condivisi da più docenti del Consiglio di classe come diari, rubriche, osservazioni pedagogiche.

⁴⁵ Si veda la sezione *Didattica inclusiva*.

L'osservazione pedagogica

L'osservazione pedagogica è lo strumento primario di conoscenza dell'alunno ed è funzionale alla stesura del PEI e del PDF. L'osservazione è di competenza dell'insegnante di sostegno e/o del collaboratore all'integrazione, con il contributo di tutti gli insegnanti del Consiglio di classe. Lo studente è osservato nelle diverse aree dello sviluppo: per ciascuna area è fondamentale individuare il grado di autonomia didattica (competenze ed abilità acquisite), le abilità emergenti anche in relazione ai diversi contesti, e l'ausilio di eventuali strumenti e/o mediatori didattici che facilitino l'apprendimento. Particolare rilevanza assume l'osservazione del contesto, inteso come ambiente-scuola, e della sua influenza sull'allievo nelle componenti relazionali ed emotive.

Durante questo periodo è anche possibile verificare *in itinere* l'efficacia di strategie adottate e di ausili didattici per iniziare ad ipotizzare i risultati attesi del percorso educativo. L'osservazione può essere **libera** (avvalendosi di narrazioni spontanee scritte, o degli elaborati prodotti dall'allievo); **sistematica**, cioè condotta attraverso osservazioni sistematiche nelle diverse aree dello sviluppo con l'ausilio di griglie di osservazione strutturate; **guidata** (attraverso test standardizzati finalizzati ad esplorare competenze e abilità specifiche). In ogni caso, l'osservazione è coadiuvata da colloqui con la famiglia e con eventuali operatori coinvolti nel processo di crescita. L'insegnante di sostegno e/o il collaboratore all'integrazione avrà cura di promuovere incontri periodici con le famiglie.

21) PAI: Piano Annuale dell'Inclusività

La circolare n. 8 del 6 marzo 2013 colloca il PAI tra le azioni strategiche per realizzare una *politica dell'inclusione*. Esso infatti costituisce un documento con il quale la scuola allarga la propria sfera di inclusione analizzando il processo agito, lo stato dell'arte in merito agli interventi inclusivi *in itinere* e presenta la prospettiva di globale miglioramento che essa intende realizzare attraverso tutte le specifiche risorse che possiede.



Il PAI:

- nasce dall'esigenza di dotarsi di uno strumento progettuale a livello di istituzione scolastica;
 - viene predisposto dal gruppo GLI;
 - viene approvato dal Collegio docenti;
 - raccoglie dati quantitativi e qualitativi che sintetizzano punti di forza e di criticità della scuola, gli obiettivi che si intendono attuare e la proposta di assegnazione di risorse funzionali rispetto agli obiettivi che si intendono perseguire;
 - si adotta in due fasi:
 - 1) **a inizio anno scolastico**: il gruppo di lavoro per l'inclusione predispone e propone al collegio dei docenti il piano, contenente rilevazione iniziale della situazione, programmazione degli obiettivi da perseguire e delle attività da porre in essere con obiettivi di miglioramento e strumenti di monitoraggio;
 - 2) **a fine anno scolastico**: il Gruppo di lavoro per l'inclusione presenta al Collegio docenti elementi per verificare gli obiettivi raggiunti e proposte di riprogrammazione per l'anno successivo.
- Il PAI **non sostituisce** le richieste di organico di sostegno delle scuole che dovranno avvenire secondo le modalità definite dalle Intendenze.

Il PAI contiene dati quantitativi e qualitativi che sintetizzano punti di forza e di criticità della scuola, gli obiettivi che si intendono attuare e la proposta di assegnazione di risorse funzionali rispetto agli obiettivi che si intendono perseguire. I dati di tipo quantitativo si riferiscono alla rilevazione degli alunni tutelati dalla L 104/92, dalla L 170/2010 e degli alunni con disturbi evolutivi specifici (ADHD, disturbo oppositivo-provocatorio, *borderline* cognitivo) e con disagio comportamentale o provenienti da contesto socio-culturale svantaggiato, oppure che non conoscono la lingua italiana. Tale rilevazione supera il semplice livello di classificazione laddove accompagnata dall'analisi dei Piani educativi individualizzati (PEI) e dei Piani didattici personalizzati (PDP) degli alunni-studenti, verificando quanti sono e come incidono sulla didattica delle classi.

Gli elementi qualitativi che permettono una valutazione dell'inclusività sono: organizzazione e gestione degli spazi, tempi della gestione delle relazioni tra pari e con l'insegnante, delle modalità di lavoro rispetto a metodologie, contenuti, verifiche e valutazione degli apprendimenti. Rispetto alle metodologie, la letteratura considera ormai consolidata l'idea che lavoro cooperativo, approcci metacognitivi, costruzione condivisa delle conoscenze e uso di tecnologie favoriscano il processo di apprendimento in contesti classe caratterizzati da una grande varietà di stili di apprendimento.

Rapporti tra PAI e PTOF

Scopo del PAI è fornire un elemento di riflessione nella predisposizione del PTOF, di cui il PAI è parte integrante. Il PAI, infatti, non va inteso come un ulteriore adempimento burocratico, bensì come uno strumento che possa contribuire ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi. Esso è prima di tutto un atto interno della scuola autonoma, finalizzato all'auto-conoscenza e alla pianificazione, da sviluppare in un processo responsabile e attivo di crescita e partecipazione. Nel PTOF occorre che trovino esplicitazione:

- *un concreto impegno programmatico per l'inclusione*, basato su un'attenta lettura del grado di inclusività della scuola con attenzione alle prassi inclusive dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi e dell'organizzazione di spazi e tempi;
- *criteri e procedure per l'utilizzo ottimale delle risorse professionali* presenti, privilegiando la logica qualitativa degli interventi, l'aspetto pedagogico del percorso di apprendimento e la condivisione con famiglie e servizi socio-sanitari;
- l'impegno a partecipare ad azioni di formazione e/o di prevenzione concordate a livello territoriale.



CM 8/2013 Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012, "Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative.

Nota MIUR prot. 1551 del 27 giugno 2013 Piano annuale dell'inclusività.

22) PEI: Piano Educativo Individualizzato

Dalla DF al PEI

Per ottenere gli interventi previsti dalla legge, la famiglia dello studente o dell'alunno con disabilità certificata ai sensi della L 104/92, o la scuola con il consenso della famiglia, richiede agli specialisti della ASL di riferimento di provvedere alla redazione della Diagnosi Funzionale, o DF. Essa consiste nella **descrizione analitica della compromissione funzionale** dello stato psicofisico dello studente e costituisce un **referto specialistico attestante la natura del disturbo**⁴⁶. Solo una volta che l'esito della DF viene presentato al Consiglio di classe e condiviso con i genitori, si può procedere alla redazione del PDF, o Profilo Dinamico Funzionale, e quindi alla redazione del PEI. La redazione del PDF⁴⁷ – documento redatto dal Consiglio di classe in collaborazione con gli esperti della ASL che attesta le caratteristiche fisiche, psichiche e sociali dello studente, da cui partire per preparare il percorso scolastico – è dunque un passaggio necessario ed obbligato per poter giungere all'elaborazione del PEI.

Cos'è il PEI⁴⁸

Il Piano Educativo Individualizzato è il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno o lo studente in situazione di *handicap*, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione, di cui ai primi quattro commi dell'art 12 della legge 104/92.

Chi lo redige?

Il PEI è redatto – solo in seguito ad un periodo di osservazione pedagogica⁴⁹ dello studente – dal personale insegnante curricolare e di sostegno della scuola, dai collaboratori all'integrazione, in collaborazione con la famiglia e con l'eventuale partecipazione del servizio sanitario.

Cosa contiene e precisa?

Il documento riporta gli interventi educativi e didattici ritenuti opportuni dal Consiglio di classe, precisando la situazione iniziale dello studente, i dati anamnestici relativi all'intero periodo di frequenza scolastica, il livello di rendimento, le finalità ed obiettivi didattici, gli itinerari di lavoro, le modalità e metodologie di intervento di sostegno individualizzato, le tecnologie adottate, i tempi e le modalità di verifica, i criteri di valutazione adottati (programmati in base agli obiettivi previsti), le

46 Per maggiori informazioni sulla DF, si veda p. 11.

47 Per maggiori informazioni sul PDF, si veda p. 11.

48 Si vedano anche pp. 10-11 e p. 87.

49 Si veda la sezione *Osservare in una prospettiva inclusiva*.

modalità di coinvolgimento della famiglia ed il progetto di vita dello studente. Può contenere una **programmazione curricolare per obiettivi minimi** (nei casi di deficit lievi) oppure **differenziata**⁵⁰.

Come si condivide?

Una volta redatto, il PEI necessita della firma del Dirigente scolastico e **deve** essere condiviso con la famiglia dell'allievo, la quale lo deve sottoscrivere. Il PEI comprende una parte riservata al patto con la famiglia.

Dove viene conservato?

Il documento viene conservato nel fascicolo personale dell'alunno o dello studente, presso la segreteria della scuola, assieme alla DF, al PDF, all'osservazione pedagogica e agli altri documenti. Può essere consultato solo dagli operatori scolastici coinvolti, tenuti al rispetto della *privacy*.

Quando viene aggiornato?

Il PEI viene aggiornato di anno in anno dal Consiglio di classe, ma può all'occorrenza essere riprogrammato anche in corso d'anno per motivi didattici, metodologici o relativi alla certificazione clinica dello studente. Ogni eventuale modifica terrà, naturalmente, presente quanto condiviso ad inizio d'anno e riportato nel PEI, in particolare per quanto riguarda gli obiettivi didattici, i risultati attesi e le modalità di verifica e valutazione adottati.



DGP 1056/2013 *Accordo di programma tra scuole dell'infanzia, scuole e servizi territoriali.*

⁵⁰ Si veda la sezione *Livelli minimi attesi per le competenze in uscita*.

23) PDP: Piano Didattico Personalizzato

23.1. Discrezionalità dei docenti: quando elaborare un PDP

La Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 definisce la macro-area dei BES in tre sottocategorie: area della disabilità, area dei disturbi specifici, area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale, ed estende le misure di tutela già previste per l'area dei disturbi specifici dell'apprendimento (attribuite dalla L. 170/2010) agli alunni o agli studenti che presentano altri bisogni educativi speciali, attribuendo piena autonomia ai docenti di classe sulla decisione del percorso da intraprendere. Così si sposta, di fatto, il baricentro da un asse prevalentemente clinico a uno più propriamente pedagogico che colloca il proprio centro operativo nella scuola⁵¹. In assenza di certificazione clinica, la normativa conferisce la competenza e la responsabilità pedagogica ai Consigli di classe o ai *team* docenti, che recuperano così la competenza esclusiva della scuola in materia di istruzione ed apprendimento.

Si ricorda che la valorizzazione delle diversità e lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno costituiscono principi costituzionali che la scuola può realizzare adottando tutte le **forme di flessibilità** consentite dall'autonomia organizzativa⁵², attività di insegnamento-apprendimento e **percorsi didattici individualizzati e/o personalizzati** in tanti modi diversi, informali o strutturati secondo i bisogni e la convenienza. A questo riguardo, la normativa⁵³ fornisce tutela a:

- 1) i casi di alunni con BES certificati ai sensi della L. 104/92 (area della disabilità);
- 2) i casi di alunni con BES certificati ai sensi della L. 170/2010 (area dei disturbi specifici);
- 3) a) tutte quelle situazioni in cui è presente un **disturbo clinicamente fondato**, diagnosticabile **ma non ricadente nelle previsioni della L. 104/92 e della L. 170/2010** altri disturbi evolutivi specifici);

b) tutte quelle **situazioni che si pongono comunque oltre l'ordinaria difficoltà di apprendimento** per le quali gli insegnanti richiedono strumenti di flessibilità da impiegare nell'azione educativo-didattica (area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale).

In realtà, qualsiasi docente può personalizzare il proprio insegnamento in qualsiasi momento senza bisogno di alcun atto formale. Il PDP **deve** essere adottato per i casi illustrati al punto 2 (area dei disturbi specifici apprendimento), in quanto il PDP è d'obbligo per tutti gli alunni con certificazione. Il PDP **può** essere adottato per i casi illustrati ai punti 3 a) e b) altri disturbi evolutivi

⁵¹A livello di istituto scolastico si suggerisce che il Collegio dei docenti stabilisca criteri generali per l'individuazione di alunni con bisogni educativi speciali (*Nota prot. 2563 del 22 novembre 2013*).

⁵²Rif. a DPR 275/99 art. 4.

⁵³Rif. a Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012, CM 8/2013, *Nota prot. 2563 del 22 novembre 2013*.

e area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale), in quanto il PDP è una *scelta autonoma* del *team* dei docenti/Consiglio di classe per la migliore gestione dei processi inclusivi. Per i casi che ricadono nell'area dei disturbi (illustrato al punto 2) e quindi in presenza di una certificazione ai sensi della L 170/2010, la normativa conferisce la competenza e la responsabilità pedagogica ai **Consigli di classe** o ai **team docenti** per:

- concordare l'utilizzo di strumenti specifici che comportano la compilazione e l'adozione di un PDP⁵⁴;
- redigere un PDP che preveda, oltre alle eventuali misure compensative e dispensative, anche progettazioni didattico-educative tarate sui **livelli minimi attesi per le competenze in uscita** se necessario, modalità di valutazione, *in itinere* (nelle verifiche orali e scritte) e soprattutto finali (nelle schede di valutazione di fine anno e per gli esami di Stato);
- condividere il PDP con la famiglia;
- verbalizzare le motivazioni della decisione del *team* di docenti/Consiglio di classe.

Il PDP per gli alunni con **certificazione ai sensi della L 170/2010** presenta le seguenti caratteristiche:

- include progettazioni didattico-educative calibrate sui **livelli minimi attesi per le competenze in uscita**;
- si basa sulla descrizione del funzionamento delle abilità specifiche e dei disturbi associati;
- prevede l'adozione di strumenti compensativi e di misure dispensative;
- può prevedere forme di valutazione personalizzata⁵⁵;
- il PDP viene **adottato ai sensi della L 170/2010** e delle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e studenti con DSA (2011)*;
- il PDP viene sottoscritto dai docenti del *team*/Consiglio di classe, dalla famiglia e dal Dirigente scolastico;
- la documentazione viene custodita in segreteria nel fascicolo dell'alunno;
- la durata della certificazione è definita dallo specialista, mentre la **validità del PDP** è circoscritta **all'anno scolastico di riferimento**.

Adottare un PDP in attesa della certificazione?

Per quanto riguarda gli alunni non ancora in possesso di una diagnosi di DSA si prevede di adottare preventivamente le misure previste dalla Legge 170/2010, qualora il *team* dei docenti della scuola primaria ravvisi e riscontri, sulla base di considerazioni psicopedagogiche e didattiche, carenze fondatamente riconducibili al disturbo.

54 «Per quanto riguarda gli alunni in possesso di una diagnosi DSA rilasciata da una struttura privata, si raccomanda, in attesa del rilascio della certificazione da parte delle strutture sanitarie pubbliche o accreditate, di adottare preventivamente le misure previste dalla L 170/2010, qualora il *team* dei docenti/consiglio di classe ravvisi e riscontri, sulla base di considerazioni psicopedagogiche e didattiche, carenze fondatamente riconducibili al disturbo». (CM 8/2013).

55 Forme personalizzate di valutazione per alunni con certificazione ai sensi della L 170/2010 possono prevedere: tempi più estesi per le prove di verifica e valutazione in forma scritta; strumenti compensativi previsti dal PDP;

- la dispensa dalla forma scritta della prova in lingua inglese (con prova analoga orale);
- non è prevista la dispensa dalla forma scritta della prova in lingua tedesca;
- la prova è comunque uguale a quella della classe.

Per i casi che ricadono nell'area degli altri disturbi evolutivi e dello svantaggio (illustrati ai punti 3a e 3b) la normativa conferisce la competenza e la responsabilità pedagogica ai **Consigli di classe** o ai **team docenti** per:

- ✓ osservare, rilevare difficoltà nell'ambito dell'apprendimento (distinguendo tra ordinarie difficoltà e gravi difficoltà);
- ✓ in caso di gravi difficoltà, può concordare l'utilizzo di strumenti specifici che comportano la compilazione e l'adozione di un PDP;
- ✓ redarre un PDP che può prevedere preveda, oltre alle eventuali misure strumenti compensative e misure dispensative temporanee, anche progettazioni didattico-educative tarate, sui **livelli minimi attesi per le competenze in uscita**, e modalità di valutazione *in itinere* (nelle verifiche orali e scritte) e soprattutto finali (nelle schede di valutazione di fine anno e per gli esami di Stato);
- ✓ condividere il PDP con la famiglia;
- ✓ verbalizzare le motivazioni della decisione del del *team* di docenti/Consiglio di classe.



Il PDP per gli alunni-studenti che presentano un **disturbo clinicamente fondato**, diagnosticabile ma **non ricadente nelle previsioni della L 104/92 e della L 170/2010** o **situazione che si pone oltre l'ordinaria difficoltà di apprendimento** presenta le seguenti caratteristiche:

- include progettazioni didattico-educative calibrate sui **livelli minimi attesi per le competenze in uscita**;
- ha carattere transitorio: occorre monitorare l'efficacia degli interventi affinché siano messi in atto per il tempo strettamente necessario;
- si basa principalmente sull'adozione di particolari strategie didattiche;
- l'adozione di strumenti compensativi e di misure dispensative è eventuale;
- viene **adottato con valutazione e delibera del team dei docenti/Consiglio di classe** ai sensi della DM 27 dicembre 2012 e della CM 8/2013. Nei casi in cui non sia presente certificazione clinica o diagnosi, il *team* dei docenti/Consiglio di classe, motiva e verbalizza le decisioni assunte sulla base di considerazioni pedagogiche e didattiche;
- viene sottoscritto dai docenti del *team*/Consiglio di classe, dalla famiglia e dal Dirigente scolastico;
- la documentazione viene custodita nel fascicolo personale dell'alunno, presso la segreteria;
- la **validità** del PDP è circoscritta all'**anno scolastico di riferimento**: se si intende confermarne l'adozione, il PDP va riformulato all'inizio del nuovo anno scolastico.

La competenza circa la valutazione del percorso dell'alunno-studente e la decisione di sospendere misure e strategie previste dal PDP riguarda il *team* dei docenti/Consiglio di classe.

La scelta di avvalersi di strumenti specifici come il PDP da parte del *team* di docenti/Consiglio di classe deve:

- fondare la concessione di *strumenti compensativi* o di *misure dispensative* su **specificati motivi** o sulla base della documentazione clinica del disturbo o su argomentazioni di carattere didattico psicopedagogico;

- valutare i **pro** (efficacia della personalizzazione, convenienza di una formalizzazione esplicita, maggiore rilevanza verso docenti e genitori) e i **contro** (oneri e tempi per la scuola, caduta di autostima per l'alunno, rischi di accettazione) inerenti all'adozione dello strumento PDP. Sotto il profilo tecnico l'adozione del PDP richiede che le decisioni assunte al riguardo dal *team* di docenti/Consiglio di classe vengano formalizzate con la redazione di un verbale della seduta che evidenzia le motivazioni della scelta, sottoscritto dai docenti di classe e dal Dirigente scolastico.

Tabella 14 – Quando adottare un PDP

L'alunno è accompagnato da certificazione ai sensi della Legge 170/2010.	→ Il <i>team</i> docenti/Consiglio di classe deve formulare, condividendolo con la famiglia, un PDP. Non sono previste risorse specifiche.
L'alunno non è accompagnato da certificazione, ma da diagnosi clinica o altra documentazione.	→ Il <i>team</i> docenti/Consiglio di classe ne prende visione e può procedere alla personalizzazione dell'apprendimento (eventualmente con un PDP); se non lo ritiene opportuno, ne verbalizzerà le motivazioni.
L'alunno non è accompagnato né da certificazione, né da diagnosi.	→ Il <i>team</i> docenti/Consiglio di classe può decidere a maggioranza di impiegare un apprendimento personalizzato ed eventualmente formalizzarlo in un PDP, utile se il livello di personalizzazione impone adeguamenti alle modalità di valutazione (interrogazioni, verifiche, esami).

Adattamento da CIAMBRONE R., FUSACCHIA G., *I Bes. Come e cosa fare*, Giunti Scuola ed., 2014, p. 46.

23.2. Se la famiglia rifiuta di concordare o di firmare il PDP

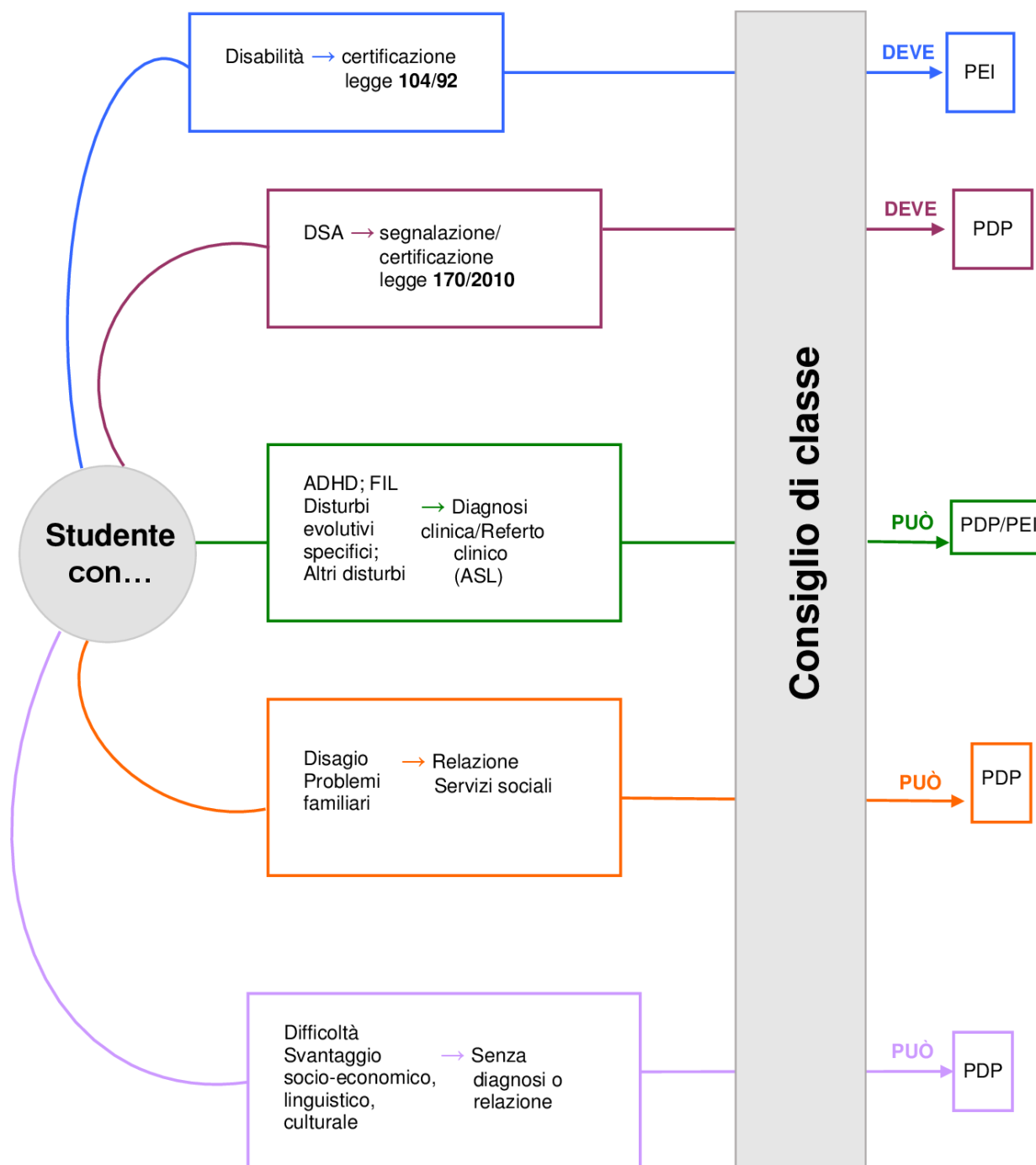
Le indicazioni ministeriali non evidenziano se, per l'adozione del PDP, sia necessario il consenso della famiglia. Tuttavia, la condivisione sulle strategie da adottare nel percorso di apprendimento dell'alunno-studente con la famiglia è auspicabile sotto il profilo educativo e della corresponsabilità di scuola e famiglia. Nel caso in cui la famiglia rifiuti di acconsentire all'adozione del PDP, la scuola *deve valutare se insistere* nel proporre tale strumento. In caso di totale chiusura da parte della famiglia, i docenti del *team*/Consiglio di classe procedono *comunque* nella realizzazione di forme di personalizzazione del percorso di insegnamento-apprendimento *non formalizzate*, che in ogni caso non possono essere sindacate. Il *team*/Consiglio di classe dovrà poi comunicare formalmente alla famiglia di non poter adottare in sede di valutazione (interrogazioni, verifiche ed esami) le misure e gli adattamenti previsti dalla legge chiedendo riscontro scritto, da conservare agli atti.

23.3. PDP nella scuola dell'Infanzia

Nella scuola dell'infanzia non si può veramente parlare di PDP. La scuola dell'infanzia prevede *campi di esperienza* e non differenziazioni di carattere disciplinare: non esistono forme di valutazione didattica con relativa scheda, proprio perché non vi sono discipline da insegnare e le competenze vanno intese globalmente in modo unitario. Si ritiene che la personalizzazione del

percorso, nella scuola dell'infanzia, non necessita di formalizzazione. Perciò, più che di PDP, si potrebbe parlare di un **Profilo educativo** o **Piano educativo**. Va evidenziato inoltre che la dislessia e gli altri DSA, secondo i parametri della *Consensus Conference* del 2011, possono venire individuati soltanto a partire dalla seconda classe della scuola primaria. Sono fatti salvi i diritti e le procedure relative ai bambini con disabilità, per i quali andrà sempre redatto un piano educativo individualizzato, o PEI.

Tabella 15 – Adozione di PDP in base al tipo di difficoltà



Adattamento da CIAMBRONE R., FUSACCHIA G., I Bes. Come e cosa fare, Giunti Scuola ed., 2014, p. 47.

24) Progettazione educativa: una proposta⁵⁶

1. Osservazione/analisi del/dei gruppo/i classe e delle competenze dei docenti

- Composizione rispetto a età, sesso e scolarità precedenti (ripetenze, alunni-studenti trasferiti in corso d'anno, provenienza da scuola pubblica/privata, frequenza scuola dell'infanzia, etc.);
- Composizione rispetto a provenienze culturali e linguistiche diverse;
- Disabilità/DSA certificati presenti;
- Situazioni di svantaggio/disagio presenti;
- Medie delle votazioni nell'anno scolastico precedente;
- Risorse specifiche presenti (sostegno, associazioni, psico-pedagoga, etc.);
- Analisi delle competenze e delle vocazioni presenti nel *team* docente.

2. Quali sono le priorità formative dei gruppi-classe rispetto alle 8 competenze-chiave di cittadinanza?

Individuare le priorità o le criticità (riferite alle competenze-chiave di cittadinanza) rispetto ai profili finali dei vari ordini di scuola, evidenziandole o sottolineandole.

3. Qual è il “*setting* pedagogico” che il *team* docente intende strutturare?

Individuare gli approcci condivisi di strutturazione del *setting* relativamente ai seguenti aspetti:

<ul style="list-style-type: none">• tempi• spazi• modalità di indagine sui contenuti della conoscenza• rispetto dei diversi stili di apprendimento	<ul style="list-style-type: none">• utilizzo di diversi stili di insegnamento• modalità diversificate di presentazione delle esperienze di apprendimento, utili a suscitare la motivazione degli alunni-studenti	<ul style="list-style-type: none">• Ruoli, modalità di relazione e atteggiamenti dei docenti• modalità di aggregazione e di lavoro degli alunni-studenti• mezzi, strumenti, mediatori didattici utilizzati
---	---	--

4. Quali sono le competenze disciplinari coerenti con le priorità?

Identificare le competenze disciplinari, scelte da ogni docente, coerenti con le priorità individuate.

5. Quali attività didattico-educative?

Descrivere sinteticamente le attività progettate ai fini del raggiungimento delle priorità formative, anche tenendo presenti le attitudini e le vocazioni dei docenti e i possibili collegamenti transdisciplinari.

6. Diario di bordo

⁵⁶ CIAMBRONE, FUSACCHIA, *I Bes. Come e cosa fare*, Giunti Scuola ed., 2014, p. 70.

Riportare le vostre osservazioni sulle attività finalizzate al raggiungimento delle priorità.

7. Valutazione

Assegnare le valutazioni rispetto agli apprendimenti conseguiti in termini di acquisizione della competenza di cittadinanza attraverso la “mobilizzazione” di competenze disciplinari.

8. Verifica e riprogettazione

Rispetto alle priorità individuate, tenuto conto della progettazione attuata, delle osservazioni riportate nel diario di bordo e delle valutazioni assegnate, quali sono stati i cambiamenti ottenuti? Sono emerse nuove criticità? Ci sono situazioni che richiedono un'ulteriore personalizzazione?

25) Quadro normativo per l'inclusione

a) Inserimento, integrazione, inclusione

L'inclusione scolastica costituisce il punto di arrivo di un processo di elaborazione e di sviluppo della visione educativa della persona. L'uso dei termini *inserimento*, *integrazione* ed *inclusione* nella normativa, nella prassi scolastica e nella quotidianità di ognuno segna una diversa sensibilità rispetto alla tutela del diritto allo studio degli alunni e degli studenti con bisogni educativi speciali. È possibile sintetizzare in 3 tappe fondamentali lo sviluppo normativo per arrivare all'inclusione:

- **1° tappa: da esclusione a inserimento.** Il termine "inserimento" si riferisce alla possibilità di accesso a scuola degli alunni e degli studenti con disabilità. A livello normativo, il primo pilastro è la Costituzione Italiana⁵⁷ ed il termine è stato ufficializzato dall'art. 28 della **L 118/1971** con il quale si dispone che l'istruzione dell'obbligo per gli alunni e gli studenti con disabilità avvenga nelle classi normali, superando il modello delle scuole speciali.

- **2° tappa: da inserimento a integrazione.** Il termine "integrazione" pone l'enfasi sull'adattamento reciproco che segue al momento dell'accoglienza e sottintende il processo attraverso il quale il contesto scuola, attraverso i suoi diversi protagonisti (organizzazione scolastica, studenti, insegnanti, famiglia, territorio) assume le caratteristiche di un ambiente che risponde ai bisogni di tutti gli studenti ed in particolare degli studenti con bisogni speciali. A livello normativo, la **L 517/77** stabilisce con chiarezza presupposti, condizioni, strumenti e finalità per l'integrazione scolastica degli alunni e degli studenti con disabilità. Successivamente, la **L 104/92** (*Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*), raccoglie e integra gli interventi legislativi precedenti, divenendo il punto di riferimento normativo per l'integrazione scolastica e sociale.

- **3° tappa: da integrazione a inclusione.** Il termine "inclusione" indica ridefinizione e superamento del tradizionale approccio all'integrazione scolastica, basato sulla certificazione della disabilità, estendendo il campo di intervento e di responsabilità a tutta la comunità educante nei confronti di tutti gli alunni e studenti in difficoltà⁵⁸. A livello normativo, la prospettiva dell'inclusione comincia a delinearsi con le **Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità del 2009** che raccolgono, ordinano e schematizzano prassi di intervento definendo l'approccio sistemico in cui collocano importanti e recenti provvedimenti; con la **L 18/2009** (con la quale l'Italia ratifica la

57 Così recitano gli artt. 3, 34 e 38 della Costituzione Italiana del 1948, art. 3: "Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale [...] senza distinzione [...] di condizioni personali e sociali"; art. 34: "La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni è obbligatoria e gratuita. I capaci ed i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti dell'istruzione [...]"; art. 38: "Gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale". La Costituzione negli articoli menzionati parla di dignità sociale, a prescindere dalle condizioni personali e sociali, di uguaglianza formale e sostanziale, ossia di trattamenti diversi non dovuti ad atteggiamenti di ingiustificata discriminazione, di scuola aperta a tutti, di obbligo di istruzione per almeno otto anni e poi, entrando più nello specifico, all'art. 38 afferma a chiare lettere il diritto all'educazione anche per gli inabili ed i minorati senza alcuna sorte di discriminazione all'interno della categoria dei disabili siano essi fisici o psichici.

58 Il riferimento è all'intera macro-area dei BES che comprende alunni / studenti in condizioni di disabilità, con disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, con svantaggio linguistico, socioeconomico e culturale.

Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità), che accoglie il “modello sociale della disabilità” e introduce i principi di non discriminazione, parità di opportunità, autonomia, indipendenza con l'obiettivo di conseguire la piena inclusione sociale, mediante il coinvolgimento delle stesse persone con disabilità e delle loro famiglie; con la **L 170/2010**⁵⁹, che riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia come Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) e apre, in via generale, un ulteriore canale di tutela del diritto allo studio, rivolto specificamente agli alunni con DSA, diverso da quello previsto dalla L 104/92.

Integrazione	Inclusione
<ul style="list-style-type: none"> • Guarda al singolo alunno-studente. • Interviene prima sul soggetto, poi sul contesto. • Incrementa una risposta speciale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guarda a tutti gli alunni-studenti. • Interviene prima sul contesto, poi sul soggetto. • Trasforma la risposta speciale in normalità.



L'**inclusione** è un processo che:

- risponde alla variabilità degli stili di apprendimento;
- promuove le risorse e le potenzialità di ciascuno;
- implica cambiamenti nel contesto, nei contenuti, nelle strutture e nelle metodologie;
- pone attenzione alle diversità che incontrano difficoltà.

L'**inclusione** ha l'obiettivo di:

- riconoscere la diversità presente in ciascuno dei soggetti;
- valorizzare la diversità;
- costruire legami che riconoscono la specificità e la differenza di identità.

⁵⁹ La Legge e le *Linee guida* che l'accompagnano riportano in primo piano un importante fronte di riflessione culturale e professionale su ciò che oggi significa svolgere la funzione docente, poiché il tipo di intervento per l'esercizio del diritto allo studio previsto dalla Legge si focalizza sulla didattica individualizzata e personalizzata, sugli strumenti compensativi, sulle misure dispensative e su adeguate forme di verifica e valutazione. Le *Linee guida* costituiscono, ancora una volta, un documento di riferimento sistemico sia per orientare la prassi didattica, sia per definire i soggetti coinvolti nel processo di inclusione dei soggetti con DSA.

b) Orientarsi nella normativa per i BES

Lo scenario normativo sui BES si presenta ampio e in continua evoluzione. In questa sede giova proporre una panoramica a livello internazionale, nazionale e provinciale, al fine di evidenziare la coerenza di un modello, quello della qualità dell'integrazione scolastica italiana, che, è bene ricordarlo, viene assunto come punto di riferimento per le politiche inclusive in Europa e non solo.

b.1. Riferimenti a livello internazionale

Dichiarazione dei diritti del Bambino dell'ONU (1959)	<i>Il bambino che si trova in una situazione di minoranza fisica, mentale o sociale, ha diritto di ricevere il trattamento, l'educazione e le cure speciali di cui abbisogna per il suo stato o la sua condizione.</i>
Dichiarazione ONU dei diritti delle persone con ritardo mentale (1971)	<i>Il subnormale mentale deve, nella maggior misura possibile beneficiare dei diritti fondamentali alla stregua degli altri esseri umani (...) ha diritto a cure mediche, terapie appropriate, a educazione, istruzione, formazione, riabilitazione e consulenza che lo aiuteranno a sviluppare al massimo le sue capacità e attitudini.</i>
Conferenza Mondiale sui diritti umani dell'ONU esiti resi noti nel 1993	<i>Tutti i diritti umani e le libertà fondamentali sono universali e includono senza riserve le persone disabili.</i>
Regole standard per il raggiungimento delle pari opportunità per i disabili adottate dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite (20 dicembre 1993)	<i>L'ignoranza, la negligenza, la superstizione e la paura sono fattori sociali che attraverso tutta la storia della disabilità hanno isolato le persone con disabilità e ritardato la loro evoluzione.</i>
International Classification of Functioning, disability and health (ICF) (2001)	L'Assemblea Mondiale della Sanità (OMS) approva la nuova Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute raccomandandone l'uso negli stati che ne fanno parte. L'ICF recepisce pienamente il modello sociale della disabilità : esso considera la persona non soltanto dal punto di vista sanitario, ma sotto un profilo globale, attento a potenzialità complessive e risorse del soggetto che possono attivarsi in un contesto, personale, naturale, sociale e culturale che ne faciliti la partecipazione.
Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità ratificata dal Parlamento italiano con L.18/2009	Impegna tutti gli stati firmatari a prevedere forme di integrazione scolastica per gli studenti con disabilità nelle classi comuni. Supera l'approccio focalizzato sul deficit , introducendo i principi di non discriminazione, pari opportunità, autonomia ed indipendenza con l'obiettivo di perseguire la piena inclusione sociale con il coinvolgimento delle persone stesse e delle loro famiglie.

b.2. Riferimenti a livello nazionale

Costituzione Italiana (1948) art. 3 e art. 34	<i>Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli (...) che impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti (...).</i> <i>La scuola è aperta a tutti.</i>
Legge 118/1971 <i>Nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili</i>	Prescrive l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni della scuola pubblica, comunque su iniziativa della famiglia. Supera ma non abolisce il modello delle classi speciali.
Legge 517/77 <i>Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico</i>	Stabilisce con chiarezza presupposti, condizioni, strumenti e finalità per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità da attuarsi mediante la presa in carico del progetto di integrazione da parte dell'intero Consiglio di classe e l'introduzione dell'insegnante specializzato per attività di sostegno.
Legge 104/92 <i>Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate</i>	Amplia il principio dell'integrazione scolastica. Prevede particolare attenzione e atteggiamento di cura educativa nei confronti degli alunni con disabilità. Predispone il coinvolgimento di tutti gli organi pubblici che hanno le finalità di cura della persona (Istituzioni scolastiche, ASL, Enti Locali). Predispone strumenti concreti: <ul style="list-style-type: none">- Diagnosi Funzionale (DF);- Profilo Dinamico Funzionale (PDF);- Piano Educativo Individualizzato (PEI);- Istituisce gruppi di lavoro per l'integrazione a livello regionale e di Istituto.
DPR 24 febbraio 1994 <i>Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap</i>	Fornisce indicazioni per l'individuazione dell'alunno come persona portatrice di <i>handicap</i> . Predispone livelli di intervento, procedure e compiti relativi a DF, PDF e PEI.
Legge 170/2010 <i>Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico</i>	Riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia come Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA). Assegna alla scuola il compito di individuare forme didattiche e modalità di valutazione adeguate per conseguire il successo formativo. Per la peculiarità dei DSA, la Legge apre , in via generale, un ulteriore canale di tutela del diritto allo studio, rivolto specificamente agli alunni con DSA , diverso da quello previsto dalla legge 104/1992, con il Piano Didattico Personalizzato (PDP).

<p>DM 5669/2011 <i>Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA</i></p> <p>Direttiva MIUR del 27 dicembre 2012 <i>Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica</i></p>	<p>Le <i>Linee Guida</i> presentano alcune indicazioni, elaborate sulla base delle più recenti conoscenze scientifiche, per realizzare interventi didattici individualizzati e personalizzati, nonché per utilizzare gli strumenti compensativi e per applicare le misure dispensative.</p> <p>Introduce in Italia il concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES), che include persone, anche in età evolutiva, che manifestano difficoltà di apprendimento e di comportamento diverse dalla disabilità. Le principali situazioni di BES, individuate nella direttiva, sono riconducibili a tre aree principali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - disabilità; - DSA e disturbi evolutivi specifici; - svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.
<p>CM 8/2013 <i>Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali, Indicazioni operative</i></p>	<p>Specifica responsabilità e modalità di adozione di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - PDP per alunni con DSA e disturbi evolutivi specifici; - PDP per alunni svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. <p>Definisce azioni a livello di Istituzione scolastica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - istituzione del Gruppo di lavoro per l'Inclusione (GLI); - redazione del Piano Annuale per l'Inclusività (PAI).
<p>Nota prot. 2563 del 22 novembre 2013 <i>Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali.</i> <i>A.S. 2013/2014, Chiarimenti.</i></p>	<p>Richiama l'attenzione sull'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale, definendo il PDP come strumento per fornire tutela:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a tutte quelle situazioni nelle quali è presente un disturbo clinicamente fondato, diagnosticabile ma non ricadente nelle previsioni della L 104/92 né in quelle della L 170/2010; - altre situazioni che si pongono comunque oltre l'ordinaria difficoltà di apprendimento.

b.3. Riferimenti a livello provinciale

<p>DGP 1378/2007 <i>Nuovo profilo professionale del collaboratore all'integrazione</i></p>	<p>Prevede l'assegnazione del collaboratore all'integrazione, nuova figura professionale, agli alunni e studenti in situazione di <i>handicap</i>. Il collaboratore all'integrazione collabora con il personale docente per promuovere, anche in modo autonomo, l'integrazione dei bambini, degli alunni e degli studenti in situazione di <i>handicap</i>.</p>
<p>DGP 1056/2013 Accordo di programma tra scuole dell'infanzia, scuole e servizi territoriali (deriva dalla LP 20/83)</p>	<p>Disciplina la collaborazione tra i partner dell'accordo, e cioè tra scuole dell'infanzia e scuole di ogni ordine e grado, amministrazione scolastica, i vari servizi dell'Azienda sanitaria dell'Alto Adige, i Comuni, i Servizi sociali, l'amministrazione provinciale, le Formazioni professionali, l'Ufficio orientamento scolastico e professionale, l'Ufficio per il Servizio lavoro dell'amministrazione provinciale.</p>
<p>LP 7/2015 <i>Partecipazione e inclusione delle persone con disabilità</i></p>	<p>Abroga la LP 20/83. Ha la finalità di promuovere e garantire alle persone con disabilità pari opportunità, piena ed effettiva partecipazione ed inclusione nella società, diritto ad un sistema educativo inclusivo, attraverso <i>misure di sostegno</i> alle famiglie, a livello provinciale, scolastico, amministrativo, dei Servizi.</p>

Delibera 1458/2016

Approvazione dei "Criteri per l'inserimento lavorativo e l'occupazione lavorativa delle persone con disabilità"

Revoca la deliberazione del 21.06.2004, n. 2169.

Prevede il reinserimento nel mondo del lavoro di persone con disabilità e prevede che, durante gli ultimi due anni di assolvimento dell'obbligo formativo, le scuole offrano misure atte a favorire il passaggio al lavoro o all'occupazione lavorativa degli studenti con disabilità.

26) Risorse: assicurarle e metterle in rete

Per la scuola, “assicurare e mettere in rete risorse” vuol dire conoscere ed attivare a livello istituzionale tutti gli strumenti di concertazione tra enti pubblici e privati per perseguire la finalità di istruzione e formazione di tutti gli alunni e studenti, ciascuno in base alle proprie specificità. I riferimenti normativi per gli alunni e gli studenti con BES sono:

- la direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, che invita le scuole o le reti scolastiche a farsi organizzatrici di intese e accordi territoriali con i servizi sociosanitari del territorio dirette all'**elaborazione condivisa di procedure** per l'integrazione dei servizi in ambito scolastico, l'utilizzo concordato e condiviso di risorse professionali e/o finanziarie, l'avvio di progetti finalizzati al miglioramento del livello di inclusività delle scuole, alla prevenzione del disagio in ambito scolastico;
- la circolare ministeriale n. 8 del 2013, che specifica ancora che le scuole dovranno poi impegnarsi a cercare, anche attraverso le reti scolastiche, **accordi e intese con i Servizi sociosanitari territoriali**.

Gli strumenti tecnico-giuridici che facilitano la collaborazione tra enti diversi, specificati dalla medesima legge, sono le *conferenze dei servizi*, gli *accordi di programma* e i *protocolli di intesa*⁶⁰.

Un **accordo di programma** è una convenzione tra enti territoriali e altre amministrazioni pubbliche. Si può ricorrere all'accordo di programma per la definizione e l'attuazione di opere, di interventi o di programmi di intervento che richiedono, per la loro completa realizzazione, l'azione integrata e coordinata di Comuni, di Province, di Regioni, di amministrazioni statali e di altri soggetti pubblici, attraverso cui coordinano le loro attività per la realizzazione di interventi e programmi di intervento. La rete territoriale della Provincia che assicura ad alunni e studenti con BES gli interventi per l'attuazione del diritto allo studio in una prospettiva inclusiva è l'*Accordo di programma* fra scuole, amministrazione provinciale, Aziende sanitarie, Servizi sociali e Comuni⁶¹.

La **conferenza di servizi** è una riunione di più soggetti pubblici, in cui si discute di argomenti di interesse comune. Essa è uno strumento di coordinamento della pluralità degli interessi coinvolti, al fine di soppesarli ed aggregarli, che può avere anche lo scopo di acquisire atti, licenze, permessi, ecc. necessari per emettere un procedimento amministrativo.

Il **protocollo d'intesa** è un documento attestante un accordo tra enti pubblici, al quale possono partecipare, in varia forma, anche soggetti privati, avente prevalentemente natura politica più che

⁶⁰ Si tratta di strumenti per la concertazione amministrativa a disposizione delle istituzioni scolastiche autonome per attivare sinergie con il territorio, promuovere corsi, condividere risorse, ottimizzare servizi e perseguire attività di ricerca, sviluppo e sperimentazione. La disciplina dei tre istituti è definita dall'art. 15 della L. 241/90, che prevede un generale potere in capo a tutte le amministrazioni pubbliche di concludere tra loro accordi per disciplinare lo svolgimento in collaborazione di attività di interesse comune.

⁶¹ DGP 1056/2013 disponibile al link: <http://www.provincia.bz.it/intendenzascolastica/download/>.

giuridica, anche se vincola i contraenti ad assumere e rispettare i rispettivi impegni in esso contenuti.

Indipendentemente dallo strumento tecnico giuridico utilizzato, per ottenere risultati significativi è essenziale che gli accordi alla base della co-progettazione siano effettivamente vincolanti ed efficaci. Innanzitutto è necessario che la scuola sia il fulcro attorno a cui riunire tutti gli altri attori coinvolti per dar forma all'integrazione dei servizi per l'inclusione per la prevenzione del disagio scolastico. I diversi servizi devono concordare e stabilire reciproci impegni in termini di risorse professionali e di procedure.

Risulta evidente che un approccio alla progettazione territoriale presuppone, da parte delle scuole, un'attenta individuazione di tutte le risorse presenti nel territorio (anche volontariato e privato sociale), l'assunzione di logiche dirette, la disponibilità a mettersi in gioco, il porsi delle aspettative realistiche. Costituiscono risorse preziose, per esempio, le competenze professionali reperibili nei servizi, che possono, grazie alla co-progettazione degli interventi, assumere maggiore efficacia.

27) Ruoli e compiti per l'inclusione

L'alunno-studente con BES si trova al centro degli interventi realizzati per lui a vari livelli da familiari, insegnanti, educatori, medici, specialisti, volontari con l'obiettivo di permettere la piena partecipazione alla vita scolastica e il raggiungimento del successo formativo. L'efficacia di tali interventi dipende dal fatto che essi siano adeguatamente coordinati. È necessario, dunque, che in questo gruppo multi-professionale ciascuno sia in grado di **riconoscere e mantenere il proprio ruolo**, pur restando capace di vedere la complessità. *Ognuno deve sapere chi fa cosa* e quanto è importante il compito dell'altro per il successo di tutti. Si deve lavorare "allo scoperto" ed imparare a comunicare con un linguaggio condiviso per stabilire una relazione basata sulla fiducia reciproca.

Tabella 16 – I compiti della scuola

LA SCUOLA	
1.	✓ Elabora , inserendola nel PTOF, una politica di promozione dell'integrazione e dell'inclusione il più possibile condivisa tra il personale.
2.	✓ Definisce al proprio interno una struttura di organizzazione e coordinamento degli interventi rivolti alla disabilità e al disagio scolastico, concordando ruoli di referenza interna ed esterna.
3.	✓ Definisce procedure interne di lettura generale del disagio , avvalendosi anche di strumenti prodotti in sede di collaborazione tra istituzioni.
4.	✓ Implementa una procedura interna di prevenzione e segnalazione del disagio.

Adattamento da *Linee guida per l'integrazione degli interventi della scuola e dei servizi sui Bisogni Educativi Speciali*, Istituto Comprensivo e Servizi sociali di Carloforte, 2015, pp. 15-16.

Il successo dell'inclusione scolastica risiede nell'organizzazione puntuale e flessibile di ruoli diversi che operano a livelli diversi. Non c'è inclusione senza un'interazione efficace guidata dalla condivisione della prospettiva inclusiva e dalla conoscenza di prassi professionale da parte di tutti. Per queste ragioni di seguito si tenta di definire i ruoli e compiti degli organi e delle figure che generalmente operano nella scuola:

- il Dirigente scolastico;
- il Collegio dei docenti;
- il GLI;
- il *team* dei docenti/Consiglio di classe;
- il referente o coordinatore per il sostegno;
- il referente per i DSA;
- l'insegnante di sostegno;
- il collaboratore all'integrazione.

Il Dirigente scolastico

Il Dirigente scolastico ha la responsabilità di predisporre azioni e gestire le seguenti azioni per la realizzazione dell'inclusione a livello di istituzione scolastica.



Il Dirigente scolastico:

- **definisce** una struttura di **organizzazione e coordinamento degli interventi** rivolti alla disabilità e al disagio scolastico, **concordando ruoli** di referenza interna ed esterna (Figure Strumentali per l'integrazione, referente Bes, docenti di sostegno, GLI);
- **definisce procedure** interne di **lettura generale del disagio**, avvalendosi anche di strumenti prodotti in sede di **collaborazione inter-istituzionale** (modelli di PEI e PDP, schede di rilevazione, indicazioni operative del presente Repertorio BES);
- **implementa** una procedura interna di **prevenzione**, già nel primo livello scolastico (scuola dell'infanzia), e **segnalazione del disagio**, basata su una prima osservazione da parte dei docenti di classe e sull'intervento successivo delle figure interne di riferimento;
- **guida e coordina** azioni/ procedure/ attività connesse con le procedure previste dalla normativa;
- presiede il **GLI**;
- presiede alla **formazione delle classi**;
- definisce l'**utilizzo degli insegnanti** per le attività di **sostegno**;
- indirizza l'operato dei consigli di intersezione/*team* di classe/Consigli di classe per garantire l'inclusione;
- **cura i rapporti con gli enti del territorio** (Enti locali, enti di formazione, cooperative, scuole, servizi socio-sanitari);
- intraprende le iniziative necessarie per l'individuazione e l'**eliminazione delle barriere** architettoniche e/o senso percettive.

Il Collegio dei docenti



- elabora, inserendola nel PTOF, una politica di **promozione dell'inclusione** il più possibile condivisa tra il personale⁶²;
- **approva il PAI** (a inizio di anno scolastico);
- verifica gli obiettivi raggiunti dal PAI e proposte di riprogrammazione per l'anno successivo (a fine anno scolastico).

Il GLI

Il GLI ha l'obiettivo di assicurare all'interno del corpo docente il trasferimento capillare delle azioni di miglioramento intraprese e un'adeguata capacità di rilevazione e intervento sulle criticità

⁶² Nel PTOF occorre che trovino esplicitazione: un concreto impegno programmatico per l'inclusione, basato su un'attenta lettura del grado di inclusività della scuola con attenzione alle prassi inclusive dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi e dell'organizzazione di spazi e tempi; criteri e procedure per l'utilizzo funzionale delle risorse professionali presenti, privilegiando la logica qualitativa degli interventi, l'aspetto pedagogico del percorso di apprendimento e la condivisione con famiglie e servizi socio-sanitari; l'impegno a partecipare ad azioni di formazione e/o di prevenzione concordate a livello territoriale (Nota prot. 1551 del 27 giugno 2013 *Piano annuale inclusività*).

all'interno delle classi.



Il **Gruppo di Lavoro per l'Inclusione** (GLI) svolge le seguenti funzioni:

- **rileva i BES** presenti nella scuola;
- **programma l'utilizzo funzionale delle risorse** presenti nella scuola (laboratori, strumenti, risorse umane) per la realizzazione di un progetto di inclusione condiviso con docenti, le famiglie e i servizi socio- sanitari;
- **predisporre un piano di intervento**, con i vari Consigli di classe, per gli alunni con disabilità, per gli alunni-studenti con disturbi evolutivi specifici, per alunni con svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale;
- rileva, monitora e valuta il **livello di inclusività** della scuola;
- elabora una **proposta di Piano Annuale per l'Inclusività** (PAI⁶³, parte integrante del PTOF) riferito a tutti gli alunni-studenti con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di giugno).

Il **team dei docenti/Consiglio di classe**

Il **team dei docenti/Consiglio di classe** ha la competenza di **analizzare la situazione** e di **definire gli interventi, strategie e metodologie** più utili per promuovere la partecipazione degli alunni e studenti con BES e per garantire l'inclusione degli studenti con BES nel gruppo-classe.



Il **team dei docenti/Consiglio di classe**:

- **effettua l'osservazione** con gli strumenti di rilevazione (schede, allegati, etc.) e raccoglie gli elementi necessari all'avvio degli interventi (in possesso della scuola, documentazione proveniente dalla famiglia o da istituzione scolastica di provenienza);
- **elabora ed approva, per ciascuno studente con BES**, in base a quanto predisposto dalla normativa, con la collaborazione della famiglia:
 - un **PEI** (nel caso di alunno-studente con disabilità certificata ai sensi della L 104/92);
 - un **PDP** (nel caso di alunno-studente con DSA o Disturbi evolutivi specifici in base alla L 170/2010);
 - un **PDP** (nel caso di alunno-studente in situazione di svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale);
- **programma e verifica bimestralmente gli obiettivi dei PEI**, con la supervisione dell'insegnante di sostegno, e **dei PDP**. Di tale programmazione si redigerà verbale scritto, firmato da tutti i presenti, che verrà allegato al PEI o al PDF;
- **realizza gli interventi didattici ed educativi** concordando percorsi individualizzati e/o personalizzati; l'utilizzo di misure dispensative o di strumenti compensativi; l'utilizzo di metodologie e di strumenti per l'inclusione (didattica attiva, didattica laboratoriale, integrazione della didattica con tecnologie digitali);
- **adotta strategie di organizzazione** delle attività in aula, modalità di elaborazione dei contenuti, metodi di lavoro, **modalità di verifica e valutazione** che consentano la partecipazione di tutti gli studenti della classe;
- **promuove la corresponsabilità** di tutti gli studenti della classe alla partecipazione, valorizzazione e inclusione di ciascuno;

63 Si veda la sezione PAI, Piano Annuale dell'Inclusività.

- **comunica e condivide i percorsi** attivati per gli alunni-studenti con BES **con gli studenti stessi e con le rispettive famiglie;**
- **collabora con i Servizi Sociali** per l'attuazione di interventi integrati.

Il referente o coordinatore per il sostegno

Il referente o coordinatore per il sostegno è un docente di sostegno che ricopre compiti organizzativi, di coordinamento e di gestione della documentazione per i BES a livello di istituto⁶⁴. Il coordinatore per il sostegno svolge un lavoro finalizzato a creare le condizioni per una reale ed efficace integrazione e inclusione di tutti gli allievi. I compiti di questa figura vengono regolamentati dalle singole istituzioni scolastiche e possono coincidere con quelli delle funzioni strumentali dell'area del sostegno o dei BES. La formalizzazione dell'incarico avviene su indicazione del Dirigente con approvazione da parte del Collegio dei docenti.



Il **referente** o coordinatore **per il sostegno** generalmente:

- **convoca** e presiede **le riunioni del GLI**, nel caso di delega del Dirigente scolastico;
- collabora con il Dirigente scolastico e il GLI d'istituto per l'assegnazione degli alunni-studenti alle classi di riferimento e delle relative ore di sostegno;
- **organizza e programma gli incontri** tra rappresentanti degli enti, scuola e famiglia;
- partecipa agli **incontri di verifica** iniziale, intermedia e finale, con gli operatori sanitari
- **fissa il calendario delle attività del GLI** e di quelle di competenza dei *team* dei docenti/Consigli di classe che riguardano gli alunni-studenti in situazione di disabilità;
- **coordina il gruppo degli insegnanti di sostegno**, raccogliendo i documenti da loro prodotti nel corso dell'anno scolastico e le buone pratiche da essi sperimentate;
- gestisce i **fascicoli personali** degli alunni-studenti diversamente abili;
- gestisce il **passaggio di informazioni** relative agli alunni-studenti tra le scuole e all'interno dell'istituto al fine di perseguire la continuità educativo-didattica;
- favorisce i **rapporti tra Enti Locali** e ambito territoriale;
- richiede, qualora ve ne sia la necessità, ausili e sussidi particolari;
- promuove **le iniziative relative alla sensibilizzazione per l'integrazione/inclusione scolastica** degli alunni e degli studenti, proposte dal Dipartimento.

Il referente per i DSA

Il referente per i DSA nelle scuole della Provincia può operare sia a livello di istituto che di singolo plesso scolastico. I suoi compiti sono connessi principalmente al coordinamento del progetto *Identificazione precoce delle difficoltà di letto scrittura* nelle scuole primarie, alla somministrazione delle prove in collaborazione con i Servizi pedagogici del Dipartimento Istruzione e Formazione.

⁶⁴La nomina del referente d'istituto per i BES non costituisce un formale obbligo istituzionale ma è demandata all'autonomia progettuale delle singole scuole (...). Laddove se ne ravvisi l'utilità, per la migliore funzionalità ed efficacia dell'azione formativa, la nomina potrà essere anche formalizzata, così come avviene per numerose altre figure di sistema (Funzioni Strumentali) di supporto alla progettualità scolastica (*Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Bisogni Specifici di Apprendimento* allegato al DM 11 luglio 2012, p. 24).

L'insegnante di sostegno

L'insegnante di sostegno è a pieno titolo docente della classe⁶⁵ e non solo dell'allievo diversamente abile a lui affidato; ne consegue che la sua particolare funzione di supporto alla classe dell'alunno o dello studente certificato di riferimento non viene meno anche quando è assente l'alunno o lo studente stesso. Allo stesso modo "la responsabilità dell'integrazione è assunta non dalla singola classe, ma da tutta la comunità scolastica, che costituisce di per sé uno dei sostegni più validi⁶⁶„. L'insegnante di sostegno è un mediatore di contenuti, possiede strategie didattiche-metodologiche specifiche.



L'insegnante di sostegno:

- **aggiorna il fascicolo personale** dello studente;
- **predispone l'orario** nel rispetto delle esigenze scolastiche dello studente;
- **firma e compila il registro di classe** segnalando nella parte riservata le azioni significative durante le lezioni;
- **segnala al referente BES** l'eventuale insorgere di criticità;
- **verbalizza gli incontri per il PEI**;
- **stila il PEI** elaborato con il *team* dei docenti/Consiglio di classe;
- **monitora il processo di inclusione** in classe, gli apprendimenti e la motivazione allo studio dello studente con disabilità;
- **predispone**, se necessario, **il materiale didattico idoneo** alle esigenze dell'alunno-studente;
- funge da **mediatore** con il gruppo dei pari e dei colleghi curricolari;
- **coordina**, quando presente, l'intervento del **collaboratore all'integrazione**;
- mantiene i contatti con la famiglia e con i Servizi sul territorio.

L'insegnante specializzato alla scuola dell'infanzia.

L'insegnante specializzato nella scuola dell'infanzia è un insegnante di scuola dell'infanzia in possesso del relativo titolo di specializzazione. È contitolare della sezione⁶⁷ e promotore della cultura dell'inclusione in quanto crea le condizioni per la piena espressione dell'identità e delle capacità del bambino con BES. L'insegnante specializzato suggerisce percorsi di apprendimento, risorse, ausili, sussidi e tutto quello che può essere utile a ridurre i limiti e gli ostacoli incontrati, predispone il materiale didattico idoneo alle esigenze del bambino, funge da mediatore con il gruppo dei pari, coordina, quando presente, l'intervento del collaboratore all'integrazione. Questa

65 Si vedano L. 104/92, art. 13 comma 6, Dlgs 297/94 art. 315/5, OM n. 90/2001 (art. 15/10), DPR 122/2009 (artt. 2/5 e 4/1).

66 CM 199/79.

67 Ci si riferisce alle sezioni integrate previste LP 5 del 16 luglio 2008. Ciascuna di esse è composta di norma da 15 bambini e bambine e frequentata da almeno 2 bambine o bambini con diagnosi ai sensi della legge 104/92. In ogni sezione integrata sono assegnati due insegnanti, di cui uno in possesso del relativo titolo di specializzazione, ed una collaboratrice pedagogica o un collaboratore pedagogico. Il contesto inclusivo, che viene privilegiato in queste sezioni, assicura il benessere di tutti i bambini, rispondendo in maniera individualizzata e personalizzata ai vari e diversissimi bisogni di ciascuno.

figura coordina il progetto di integrazione attraverso la cura della relazione direttamente con il bambino con BES e il lavoro di collegialità per favorire l'osservazione, la documentazione, la riflessione e gli scambi sul caso.



L'insegnante specializzato alla scuola dell'infanzia:

- segnala alla Coordinatrice o alla Direttrice l'eventuale insorgere di criticità;
- verbalizza gli incontri relativi al caso;
- **cura l'aggiornamento del Diario di integrazione del bambino** (fascicolo personale, visite, assenze, verbali, ecc.);
- **cura i rapporti con la famiglia**, cercando di attivare le risorse della famiglia, per una collaborazione e condivisione di obiettivi educativi e strategie; cura i rapporti **con scuole di ordine e grado diverso** (strutture educative prima infanzia e scuola primaria), per la costruzione di percorsi di continuità educativa in fase di passaggio, prevedendo forme di consultazione tra insegnanti per la realizzazione di progetti specifici, nell'ambito di forme di collaborazione in rete;
- **favorisce il lavoro di rete con tutte le istituzioni coinvolte** per lo scambio di informazioni utili a realizzare il progetto di vita del bambino, al fine di considerare il bambino nella sua globalità: in particolare con l'Ente pubblico, l'Asl, i servizi socio-assistenziali e le realtà culturali, ricreative, sportive del territorio;
- **contribuisce, insieme ai colleghi, alla compilazione dei documenti specifici relativi al bambino** con BES, quali il Profilo Dinamico Funzionale, il Piano Educativo Individualizzato o il Piano Didattico Personalizzato o ancora prima la richiesta di accertamento al servizio psicologico, con la collaborazione delle altre figure non educative presenti nella vita del bambino, degli specialisti dell'ASL, della famiglia e degli operatori dell'extrascuola.

Il collaboratore all'integrazione

Il nuovo profilo professionale collaboratore all'integrazione di bambini ed alunni in situazione di handicap", entrato in vigore il 23 aprile 2007 con Deliberazione della GP n.1378, prevede la collaborazione con il personale docente per promuovere, anche in modo autonomo, l'integrazione dei bambini, degli alunni e degli studenti in situazione di *handicap*, secondo le indicazioni del PEI. Il collaboratore all'integrazione è assegnato all'alunno o allo studente.



Il collaboratore all'integrazione:

- **partecipa** con funzione consultiva alle riunioni periodiche degli organi collegiali;
- partecipa agli scrutini dell'alunno o dello studente assegnato;
- **collabora con gli insegnanti** in attività didattiche, secondo le indicazioni del PEI, per garantire la partecipazione degli alunni o studenti disabili a tutte le attività scolastiche, formative e ricreative;
- promuove l'autonomia personale e sociale del bambino/alunno/studente con disabilità;

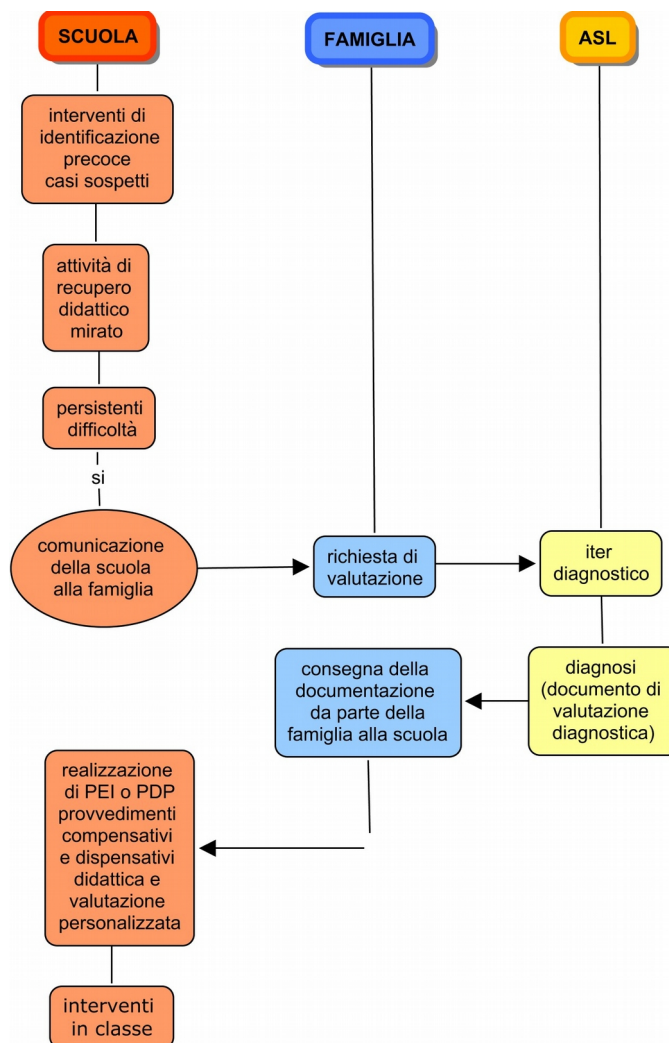
- **assiste e aiuta il bambino/alunno/studente disabile** nei bisogni e nelle esperienze quotidiane che non è in grado di affrontare in autonomia;
- **osserva e documenta i comportamenti**, le autonomie e le relazioni interpersonali dei bambini/alunni/studenti disabili e ne riferisce agli insegnanti e ai referenti dei servizi sociali e sanitari;
- **tiene i contatti informativi** con le famiglie, gli insegnanti, i tutor aziendali dei bambini/alunni/studenti disabili;
- propone l'acquisto di sussidi e materiali specifici, d'intesa con gli insegnanti e i referenti dei servizi sociali e sanitari;
- **adatta alle caratteristiche del bambino/alunno/studente disabile il materiale didattico**, d'intesa con il personale insegnante e riabilitativo;
- **può accompagnare ed assistere il bambino/alunno/studente nelle strutture sanitarie riabilitative**, previo accordo con il Dirigente scolastico/direttore di circolo;
- **esegue attività specifiche con il singolo bambino/alunno/studente** o in gruppo dopo averli concordati con il personale specializzato secondo le indicazioni del PEI;
- **comunica** le osservazioni relative agli interventi riabilitativi al Consiglio di classe/*team* di sezione e ai referenti del Servizio sociale e dell'Azienda sanitaria.

28) Segnalazione e certificazione

Che cosa deve fare la scuola se, nell'osservare l'alunno o lo studente, rileva comportamenti che possono far pensare alla presenza di condizioni atipiche che ostacolano il processo di apprendimento e se questi non sono stati segnalati prima dalla famiglia? Secondo la logica ICF, la scuola dovrebbe anzitutto verificare se quei comportamenti costituiscono una modalità di interazione con il contesto scolastico e quindi se sono correlati elementi che la scuola può controllare, rimuovere o modificare.

Occorre poi accompagnare la famiglia, delicatamente ma fermamente, nell'acquisire consapevolezza delle difficoltà del figlio, aiutarla ad accogliere gli elementi di osservazione da parte della scuola come un prezioso "terzo sguardo" sul bambino e a convincerla che rivolgersi a specialisti per una valutazione più approfondita e competente significa concedere maggiori opportunità al figlio. Il primo sforzo da compiere sarà creare un contatto e un **dialogo comune**.

Se dall'osservazione in ambito scolastico emergono elementi tali da far ipotizzare la presenza di disturbi sotto il profilo clinico, la famiglia si occupa di intraprendere il percorso di accertamento presso la ASL competente. All'individuazione della disabilità o del disturbo specifico provvede lo specialista oppure lo psicologo esperto dell'età evolutiva su segnalazione ai servizi di base.



Nel caso in cui l'accertamento porti alla rilevazione di uno stato di **disabilità**, l'alunno o lo studente riceve una certificazione in base alla L. 104/92. Gli strumenti operativi per assicurare gli interventi personalizzati in ambito scolastico sono:

1. Diagnosi funzionale: il primo documento che consente di delineare il profilo dell'alunno o dello studente, sulla base del quale si costruiscono gli altri due documenti cardine dell'integrazione scolastica (il PDF e il PEI). La DF deriva dall'acquisizione di elementi clinici e psico-sociali ed è compilata dall'ASL.



La **DF**:

- viene richiesta dal soggetto disabile alla struttura sanitaria e **consente di ottenere gli interventi previsti** dagli articoli 12 e 13 della legge 104/1992 (assegnazione di un insegnante di sostegno e/o di un collaboratore all'integrazione);
- viene consegnata di norma prima dell'inizio dell'anno scolastico alla segreteria scolastica;
- viene **condivisa**, all'inizio dell'anno scolastico, in un incontro del **Consiglio di classe**, integrato dalla presenza dell'insegnante di sostegno, dell'eventuale collaboratore all'integrazione, dei genitori dell'alunno e, in casi particolari e motivati, degli esperti psicologi;
- viene aggiornata quando ci sono i presupposti e rinnovata ad ogni passaggio di grado scolastico;
- è vincolata dalla normativa vigente in materia di segreto professionale per gli operatori e di consenso informato per gli utenti.

2. Profilo Dinamico Funzionale: atto successivo alla diagnosi funzionale che indica in via prioritaria, dopo un primo periodo di inserimento scolastico, il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno in situazione di *handicap* dimostra di possedere nei tempi brevi e nei tempi medi. Il PDF viene redatto dal consiglio di classe e dall'insegnante specializzato per il sostegno, con l'eventuale supporto del collaboratore all'integrazione, e viene condiviso con l'equipe sanitaria.

3. Piano Educativo Individualizzato⁶⁸: contiene la descrizione degli interventi integrati ed equilibrati tra loro predisposti per l'alunno in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione. Viene redatto dal personale insegnante curricolare e di sostegno con l'eventuale intervento dell'ASL e in collaborazione con la famiglia. Gli insegnanti verificano periodicamente (auspicabilmente con cadenza bimestrale) gli obiettivi del PEI, con la supervisione dell'insegnante di sostegno. Di tale programmazione si redigerà verbale scritto, firmato da tutti i presenti, che verrà allegato al PEI o al PDF.



La **documentazione per gli studenti con disabilità certificata ai sensi della legge n. 104/92** è raccolta nel fascicolo personale e comprende:

- certificazione medica/DF;
- Profilo Dinamico Funzionale (PDF);
- osservazione pedagogica;
- Piano Educativo Individualizzato (PEI);
- relazioni di fine anno e/ altri documenti (verbali, relazioni...).

Il fascicolo può essere consultato, all'interno dell'edificio scolastico, da tutti gli operatori coinvolti che sono

⁶⁸Per la definizione degli strumenti previsti in caso di certificazione ai sensi della legge 104/92 si veda la sezione: *Bisogni Educativi Speciali: cosa sono?*

tenuti al rispetto della *privacy*. Il fascicolo viene consegnato in forma completa, nel passaggio agli ordini e gradi di scuola successivi, direttamente dalla famiglia o dalla scuola previo consenso scritto della famiglia.

Nel caso in cui l'accertamento porti alla rilevazione di **un disturbo specifico**, l'alunno riceve una certificazione in base alla L. 170/2010. Lo strumento operativo per assicurare interventi individualizzati e personalizzati in ambito scolastico è:

1. Piano Didattico Personalizzato: definisce le strategie di intervento più idonee ed esplicita le progettazioni didattiche ed educative individualizzate e personalizzate, eventualmente calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita, indicando gli strumenti compensativi e le misure dispensative. Il PDP è compilato dal Consiglio di classe. All'attuazione delle misure e degli interventi previsti nel PDP provvedono tutti i docenti della classe e gli eventuali esperti esterni che intervengono in classe.



La documentazione per alunni con disturbi evolutivi specifici certificati è raccolta nel fascicolo personale e comprende:

- la relazione clinica;
- il Piano didattico personalizzato (PDP);
- altri documenti (verbali, relazioni...).

Il fascicolo può essere consultato, all'interno dell'edificio scolastico, da tutti gli operatori coinvolti che sono tenuti al rispetto della *privacy*. Il fascicolo viene consegnato in forma completa, nel passaggio agli ordini e gradi di scuola successivi, direttamente dalla famiglia o dalla scuola previo consenso scritto della famiglia.

La **redazione del PDP** per gli studenti con DSA e altri BES mette al centro la scuola nel predisporre interventi e attivare sinergie, non soltanto a livello didattico. Nella prassi scolastica avviene quanto descritto:

1. **La famiglia** dell'alunno con uno o più disturbi specifici dell'apprendimento accertati inoltra la documentazione alla segreteria didattica dell'istituto all'atto dell'iscrizione o alla formulazione della diagnosi; assume la corresponsabilità del progetto educativo-didattico, collaborando alla stesura del PDP, e si impegna ad avere colloqui mensili con i docenti del Consiglio di classe e con il coordinatore di classe.

2. **La certificazione-diagnosi** presentata dalla famiglia può essere rilasciata da una struttura privata in via provvisoria, in attesa del rilascio della certificazione da parte di strutture sanitarie pubbliche o accreditate.

3. **La segreteria didattica** provvede inoltre a predisporre l'elenco degli alunni-studenti DSA e altri BES della scuola, a consegnare la documentazione al *team* dei docenti/Consiglio di classe, nel primo Consiglio dopo il ricevimento della documentazione. Infine provvede all'eventuale convocazione degli specialisti e dei genitori al Consiglio di classe integrato, su esplicita richiesta della famiglia o dei Consigli di classe/*team*.

4. **Il team dei docenti/Consiglio di classe** valuta la necessità di un PDP, che per gli alunni con DSA deve essere previsto. Se richiesto dalla famiglia, o se ritenuto necessario dal Consiglio di

classe/*team*, anche in assenza di esplicita richiesta, predispone il PDP su apposito modello previsto; consegna il PDP al Dirigente tramite la segreteria e monitora il PDP nel corso dell'anno.

5. Il **coordinatore** condivide il PDP con le famiglie e chiede di sottoscriverlo e comunica alla famiglia l'esito del monitoraggio.

6. Il **Dirigente scolastico** prende visione del PDP e lo firma.

Firma del PDP

Il PDP deve essere firmato dai genitori e dagli specialisti se coinvolti; deve essere sottoscritto sia in caso di accettazione sia in caso di rifiuto.

a. Accettazione

Il PDP diviene operativo. L'originale viene depositato in segreteria didattica e conservato nel fascicolo dell'alunno o dello studente.

b. Rifiuto

Il PDP non diviene operativo. L'originale viene depositato in segreteria didattica e conservato nel fascicolo dell'alunno o dello studente. Nel primo Consiglio di classe utile si verbalizza che, nonostante la mancata accettazione da parte della famiglia, il *team* dei docenti/Consiglio di classe si riserva di riformularlo e di riproporne l'uso in caso di necessità.



DPR 24 febbraio 1994 *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap.*

DPCM 185/2006 *Accertamento dell'alunno disabile per l'integrazione scolastica.*

DGP 1056/2013 *Accordo di Programma.*

29) Strumenti compensativi e misure dispensative

La Legge 170/2010 prevede che gli studenti con disturbi evolutivi specifici abbiano diritto a fruire di appositi provvedimenti *dispensativi e compensativi* per la durata di tutto il loro percorso scolastico e universitario. I docenti dovranno organizzare interventi nell'ottica di una **didattica individualizzata e personalizzata** che tenga conto delle caratteristiche peculiari dei soggetti. Nelle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*, allegate al DM del 2011, vengono definiti chiaramente sia gli **strumenti compensativi**, cioè gli strumenti *didattici e tecnologici* che *sostituiscono o facilitano* la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria, sia le **misure dispensative**, cioè gli interventi che consentono all'alunno o allo studente di *non svolgere alcune prestazioni* che risultano difficoltose e non migliorano l'apprendimento⁶⁹. Con la locuzione "strumenti compensativi" s'intende l'ausilio fornito da:

- calcolatrice;
- vocabolario (cartaceo e/o digitale);
- verifiche calibrate e verifiche scritte integrate a verifiche orali;
- registratore e risorse audio (registrazioni, audiolibri, sintetizzatori vocali, etc);
- tabelle, tavole (tavola pitagorica, tabella alfabetica, tabella delle misure, formulario, etc.);
- cartine geografiche e storiche;
- schemi e mappe concettuali;
- computer con programmi di videoscrittura e correttore ortografico e/o sintesi vocale;
- fotocopie e/o testi ridotti per quantità di pagine e/o testi a caratteri ingranditi;
- software (ad es., programmi per creare mappe e tabelle);
- altro.

Con la locuzione "misure dispensative" s'intende invece la possibile dispensa dalle seguenti azioni:

- lettura ad alta voce e/o lettura di testi molto lunghi;
- rispetto dei tempi standard (appare ragionevole concedere almeno il 30% del tempo in più);
- scrittura alla lavagna;
- scrittura veloce sotto dettatura, scrittura di appunti durante la lezione;
- uso del corsivo e dello stampato minuscolo;
- lettura di consegne;
- studio mnemonico (delle tabelline, delle coniugazioni verbali, di formule, sequenze, poesie);
- studio delle lingue straniere in forma scritta;
- interrogazioni non programmate e non concordate con lo studente;
- eccessivo carico di compiti per casa (appare ragionevole una riduzione del carico di lavoro);
- altro.

69 Cfr. URDANCH B., *Strumenti, normativa, strategie educative per la didattica inclusiva*, Il Capitello ed., Torino 2015, p. 15 e pp. 28 e sgg.; cfr. *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA* allegate al DM [prot. n. 5669 del 12 luglio 2011](#), p. 7.

30) Valutare studenti con BES⁷⁰

Gli approcci valutativi

Gli approcci valutativi oggi previsti nel nostro sistema scolastico possono essere di tre tipi: normativo o comparativo, ideografico e criteriiale. Quello *maggiormente inclusivo*, soprattutto nell'ottica dei BES, risulta essere quello *criteriale*. Se, infatti, la modalità di valutazione utilizzata dai docenti crea disuguaglianze o il docente fa “parti uguali tra diseguali”, non si può definire inclusiva la pratica educativa e didattica adottata.

La valutazione **normativa** o **comparativa** è basata su prove standardizzate le cui risposte vengono comparate sia in relazione al singolo rispetto al gruppo-classe, sia in relazione alla norma di un “campione”. Può essere utile, ma accentua l'arbitrarietà della valutazione e favorisce la competizione tra gli studenti.

La valutazione **ideografica** è basata su prove differenziate, strutturate in relazione al PEI o al PDP degli studenti. Compara la situazione iniziale e finale dello studente, rileva i cambiamenti ma rischia di allontanarsi dagli standard accettabili per una parte degli studenti, considerando il singolo “staccato” dal contesto sociale.

La valutazione **criteriale**, infine, viene invece unanimemente considerata quella più inclusiva, soprattutto nell'ottica dei BES, poiché confronta i risultati di apprendimento dei singoli con criteri “generali” predeterminati, definiti in base alla programmazione.

Valutare studenti con BES individuati nell'area della disabilità

La valutazione deve essere coerente con gli obiettivi previsti nel PEI. Il Consiglio di classe valuterà il raggiungimento degli obiettivi previsti nel piano educativo, anche se la sua programmazione è completamente differenziata da quella della classe⁷¹.

Valutare studenti con BES individuati nell'area dei disturbi evolutivi specifici

La valutazione deve essere coerente con gli obiettivi del PDP. Il PDP prevede il raggiungimento degli obiettivi della classe con la previsione di didattica individualizzata e personalizzata e l'utilizzo di strumenti compensativi e misure dispensative⁷². Lo studente può passare alla classe successiva se gli obiettivi della classe sono stati raggiunti secondo le modalità previste dal PDP.

Valutare studenti con BES individuati nell'area dello svantaggio

La valutazione deve essere predisposta in relazione al PDP. Il PDP prevede il raggiungimento degli obiettivi della classe con la previsione di didattica individualizzata e personalizzata e l'utilizzo

⁷⁰ Per la valutazione della lingua inglese e tedesca si vedano le sezioni dedicate.

⁷¹ Si veda la sezione *Livelli minimi attesi per le competenze in uscita*.

⁷² Si vedano le sezioni dedicate.

di strumenti compensativi e misure dispensative. Lo studente può passare alla classe successiva se gli obiettivi della classe sono stati raggiunti secondo le modalità previste dal PDP.

Box 2 – Quale valutazione?

Valutazione normativa o comparativa



Per una scuola competitiva...

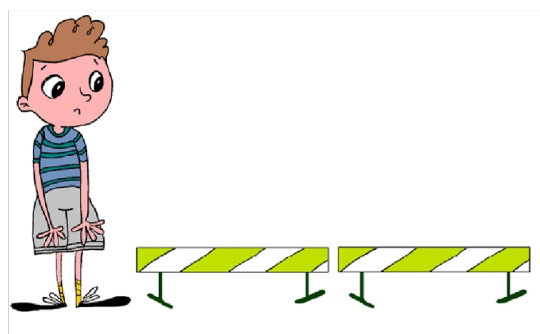


... ma escludente

Valutazione idiografica

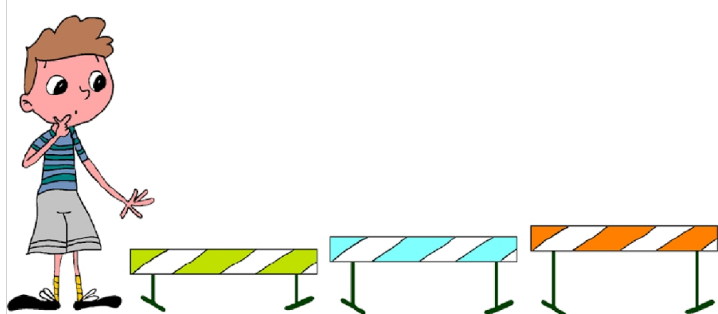


Per una scuola accogliente...

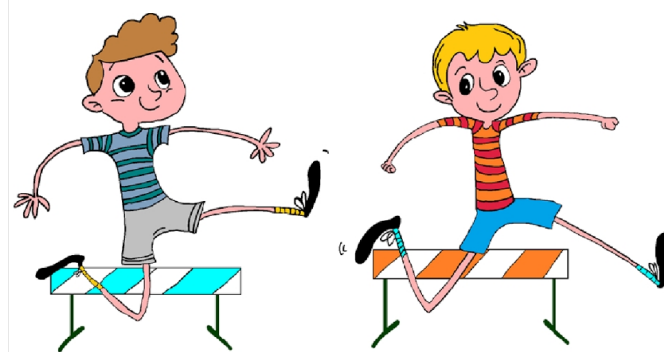


... ma rinunciataria e, alla fine, ancora escludente

Valutazione criteriiale



Per una scuola esigente...



... e inclusiva

Disegni a cura di Sara Caon.

Adattamento da CIAMBRONE R., FUSACCHIA G., *I Bes. Come e cosa fare*, Giunti Scuola ed., 2014, pp. 73-74.

Vale per tutti che un costante monitoraggio degli apprendimenti nel corso dell'anno scolastico permette, in caso di necessità, di ripensare gli obiettivi in relazione agli esiti che si vanno verificando. Da ciò deriva l'importanza dell'*osservazione*⁷³, la previsione di una didattica che comprenda **metodologie attive** e si ispiri alla **valutazione formativa** utilizzando gli strumenti della didattica per competenze⁷⁴.

	Piano Educativo Individualizzato (PEI)	Piano Didattico Personalizzato (PDP-DSA)	Piano Didattico Personalizzato (PDP-BES)
È obbligatorio?	Sì, per tutti gli studenti tutelati dalla L 104/92.	Implicito nella L 170/2010 e nelle relative linee guida che ne definiscono i contenuti.	È contestuale all'individuazione dello studente con BES.
La normativa vigente definisce i contenuti?	I contenuti sono definiti nell'Accordo di programma - DGP del 15/07/2013 nr. 1056.	I contenuti sono definiti nelle Linee guida.	Non definiti da normativa.
Criteri di valutazione?	Valutazione coerente con gli obiettivi del PEI (art.318 D. Lgs 297/1994).	Valutazione coerente con gli obiettivi del PDP L 170/2010.	Valutazione in relazione al PDP - Dir.27/12/12 e CM 8/2013.

La valutazione deve essere **equa, omogenea e trasparente**⁷⁵, cioè deve avvenire per consulto dell'intero Consiglio di classe, ma gli esiti devono essere condivisi chiaramente e tempestivamente anche con la famiglia.

Sul tema della valutazione, il riferimento principale in Provincia di Bolzano è il vademecum "Valutazione ed esami di stato per alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) I e II ciclo", a cura di V. Gullotta reperibile sul sito dell'Intendenza scolastica di lingua italiana.

⁷³Si veda la sezione *Osservare in una prospettiva inclusiva*.

⁷⁴Si veda la sezione *Didattica per l'inclusione*.

⁷⁵Cfr. DPR 122/2009 e DGP 2485/2008.

Glossario dei termini e degli acronimi in materia d'inclusione scolastica

ADHD	<i>Attention deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)</i> Disturbo da Deficit di Attenzione Iperattività (DDAI)
ASL	Azienda Sanitaria Locale
BES	Bisogni Educativi Speciali
DC	Disturbo della Condotta
DF	Diagnosi Funzionale
DSA	Disturbi Specifici dell'Apprendimento
DSM	Diagnostic and Statistic Manual
DOP	Disturbo Oppositivo Provocatorio
FIL	Funzionamento Intellettivo Limite
PDF	Profilo Dinamico Funzionale
PDP	Piano Didattico Personalizzato
PEI	Piano Educativo Individualizzato
PAI	Piano Annuale per l'Inclusività
GLH	Gruppi di Lavoro per l'Handicap
GLI	Gruppo di Lavoro per l'Inclusione
GLIP	Gruppo di Lavoro Interistituzionale Provinciale
ICD 10	International Classification of Diseases

Normativa

Internazionale

- Dichiarazione dei diritti del Bambino dell'ONU (1959)
- Dichiarazione ONU dei diritti delle persone con ritardo mentale (1971)
- Conferenza Mondiale sui diritti umani dell'ONU (esiti resi noti nel 1993)
- Regole standard per il raggiungimento delle pari opportunità per i disabili adottate dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite (20 dicembre 1993)
- *International Classification of Functioning, disability and health* (ICF) (2001)
- Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità (ratificata dal Parlamento italiano con L.18/2009)

Nazionale

- Costituzione Italiana art. 3 e art. 34
- L 118/1971 Conversione in legge del DL. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili (art. 28 *Provvedimenti per la frequenza scolastica*)
- L 517/77 *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*
- L 104/92 *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate (artt. 12-17 sull'integrazione scolastica)*
- DPR 24 febbraio 1994 *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*
- DPCM 185/2006 *Accertamento dell'alunno disabile per l'integrazione scolastica*
- Nota prot. n. 4274 del 4 agosto 2009 *Linee-guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*
- DPR del 22 giugno 2009, n. 122 *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni* e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169.
- L 18/2009 Ratifica ed esecuzione della convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità
- L 170/2010 Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico
- CM Prot. n. 6013, 4 dicembre 2009 *Problematiche collegate alla presenza nelle classi di alunni affetti da sindrome ADHD – (Deficit di attenzione/iperattività)*
- CM Prot. n. 4089, 15 giugno 2010 *Disturbo di Deficit di Attenzione e Iperattività*

- DM [Prot. n. 5669 del 12 luglio 2011](#) corredato di *Linee-guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*
- CM Prot. n. 1395, 20 marzo 2012 *Piano Didattico Personalizzato per alunni con ADHD (Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività)*
- Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*
- CM 8/2013 Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative*
- Decreto MIUR 17.04.2013, prot. n. 297 *Linee-guida per la predisposizione dei protocolli regionali per le attività di individuazione precoce dei casi sospetti di DSA*
- Nota prot. 1551 del 27 giugno 2013 *Piano annuale dell'inclusività*
- Nota prot. 2563 del 22 novembre 2013 *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti*

Provinciale

- DPGP 63/1992 *Regolamento concernente gli aspetti organizzativi della scuola e relativa modifica*
- DGP 1378/2007 *Nuovo profilo professionale del collaboratore all'integrazione*
- DGP 1598/08 *Approvazione dei criteri di accreditamento per il servizio di microstruttura per la prima infanzia – ai sensi del Regolamento di esecuzione di cui all'articolo 1bis della legge provinciale 9 aprile 1996, n. 8 recante "Microstrutture per la prima infanzia"*
- DGP 1461/2008 *Attestato di qualifica per studenti e apprendisti con diagnosi funzionale*
- LP 5/2008 *Obiettivi formativi generali ed ordinamento della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*
- DGP 2077/09 *Indicazioni provinciali per le scuole dell'infanzia in lingua italiana*
- DGP 2430/2009 *Norme sull'esame finale delle scuole professionali provinciali delle ripartizioni 20 e 21*
- DGP 2041/2010 *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli della scuola secondaria di secondo grado in lingua italiana della provincia di Bolzano - primo biennio.*
- LP 11/2010 *Secondo ciclo di istruzione e formazione della Provincia Autonoma di Bolzano*
- LP 12/2012 *Ordinamento dell'apprendistato e Legge provinciale 15 aprile 2016, n. 71 Modifiche alla legge provinciale 4 luglio 2012, n. 12, "Ordinamento dell'apprendistato"*
- DGP 1301/2012 *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli del secondo biennio e del quinto anno dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti di istruzione professionale in lingua italiana*
- DGP 1056/2013 *Accordo di programma tra scuole dell'infanzia, scuole e servizi territoriali*

- LP 7/2015 *Partecipazione e inclusione delle persone con disabilità*
- DGP 1434/2015 *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano*
- Delibera 1458/2016 *Approvazione dei "Criteri per l'inserimento lavorativo e l'occupazione lavorativa delle persone con disabilità"*
- DGP 1168/2017 *Valutazione delle alunne e degli alunni nel primo ciclo di istruzione.*

Modulistica

Modulo 1. Scheda di rilevazione del disagio e/o svantaggio (primaria e secondaria di I grado)

Modulo 2. Lettera di nomina di Incaricato del trattamento dei dati sensibili

Modulo 3. Scheda anamnestica

Modulo 4. Contratto educativo personalizzato

Modulo 5. Diario di bordo degli interventi attivati

Modulo 6. Scheda riassuntiva degli interventi effettuati

Modulo 7. Verifica degli interventi

Modulo 8. Attestato di credito formativo

Modulo 9. Certificato di credito formativo

Modulo 1 – Scheda di rilevazione del disagio e/o svantaggio (primaria e secondaria di I grado)

Scuola	Alunno	Classe	A. S.
Sfera relazionale / Comportamentale	Mostra atteggiamenti di bullismo o minacce	Sfera Emozionale Somatica	Ha difficoltà di organizzazione spazio/temporale
	Dimostra opposizione ai richiami		Ha difficoltà di coordinazione grosso/motoria
	Non stabilisce buoni rapporti con i compagni		Ha difficoltà di coordinazione fine
	È poco accettato/ricercato dai compagni		Non comunica sentimenti, emozioni, desideri, bisogni
	Mostra la tendenza a mentire e/o ingannare	Sfera Sociale	Ha una frequenza irregolare
	Trasgredisce regole condivise		Si appropria di oggetti non suoi
	Ha reazioni violente con i compagni		Ha scarsa cura degli oggetti
	Ha comportamenti sessualizzanti		Non è collaborativo
	Si isola dagli altri per lunghi periodi		Ha un abbigliamento inappropriato all'età o alla stagione
	Distrugge oggetti e/o compie atti di vandalismo		Ha una scarsa igiene personale
	Compie gesti di autolesionismo		Presenta segni fisici di maltrattamento (lesioni, ematomi, etc.)
			Ha materiale scolastico/didattico insufficiente
Sfera dello Sviluppo	In molte attività mostra "rilevante" confusione mentale	Il problema è stato segnalato da:	Famiglia
	Ha difficoltà di comprensione verbale		Dirigente scolastico/Docenti
	Non si esprime verbalmente		Sportello psicologico
	Parla in continuazione		ASL/Strutture sanitarie
	Ha difficoltà fonologiche		Servizi sociali
	Balbetta		Funzioni strumentali
	Si esprime con frasi poco chiare/poco strutturate	Il problema è stato segnalato a:	Famiglia (con indicazione di riferirsi al servizio specialistico)
	Ha una rapida caduta dell'attenzione		Dirigente scolastico
	Ha difficoltà a comprendere le regole		Sportello psicologico
	Ha difficoltà di concentrazione		Procura della Repubblica per i Minorenni
	Ha difficoltà logiche		Interventi personalizzati
	Ha difficoltà a memorizzare		Laboratori
Presenta ritardi nel linguaggio	Si ritiene opportuno avvalersi di:	Sportello psicologico	
Ha difficoltà di apprendimento		Progetti a classi aperte	
Ha improvvisi e significativi cambiamenti dell'umore		Tirocinanti	
Ha comportamenti che esulano dalla norma		Assistenza domiciliare e/o post-scuola	
Manifesta fissità nelle produzioni (stesso disegno, gioco, etc.)		Attività extrascolastiche	
Lamenta malesseri fisici (mal di testa, dolori addominali, etc.)		ALTRO:	
Attribuisce i propri successi/insuccessi a cause esterne			
Ha difficoltà ad esprimersi di fronte al gruppo			
Ha propensione a biasimare se stesso o colpevolizzarsi			
Rinuncia di fronte all'impegno, alle prime difficoltà			
Dimostra scarsa autonomia personale			
I DOCENTI:			

Liberamente adattato da materiale prodotto dalla rete scolastica "Scuoleinsieme" del Municipio 12 di Roma.

Modulo 2 – Lettera di nomina di Incaricato del trattamento dei dati sensibili

All'insegnante

IL DIRIGENTE SCOLASTICO

In qualità di Titolare del trattamento dei dati personali dell'Istituzione Scolastica.....

Ai sensi degli art. 29 e 30 del Testo Unico in materia di trattamento dei dati personali (D.Lgs 196/03);

Tenuto conto della funzione svolta dalla S.V. nell'Istituzione Scolastica in qualità di.....;

Considerato che, nell'ambito di tale funzione, la S.V. compie operazioni di trattamento dei dati personali nel rispetto delle norme previste in materia;

Visto il Regolamento recante identificazione dei dati sensibili e giudiziari trattati e delle relative operazioni effettuate dal Ministero della Pubblica Istruzione emanato con Decreto Ministeriale n. 305 del 7.12.2006;

Visto il Documento Programmatico della Sicurezza adottato dall'Istituzione Scolastica;

NOMINA LA S.V. INCARICATO DEL TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI

La S.V. è pertanto autorizzata, nell'espletamento delle attività connesse alla funzione svolta, all'accesso e al trattamento dei dati personali di alunni e genitori, nella misura e nei limiti dal Testo Unico e dal Regolamento citati nelle premesse.

Istruzioni specifiche sul trattamento dei dati personali

Nello svolgimento dell'incarico la S.V. avrà accesso ai dati personali gestiti da questa Istituzione Scolastica e dovrà attenersi alle seguenti istruzioni, ai sensi dell'art. 11 del D.Lgs 196/2003:

- trattare i dati personali in modo lecito e secondo correttezza;
- raccogliere e registrare i dati personali per scopi determinati, espliciti e legittimi, ed utilizzarli in altre operazioni del trattamento in termini compatibili con tali scopi;
- verificare che siano esatti e, se necessario, aggiornarli;
- verificare che siano pertinenti, completi e non eccedenti rispetto alle finalità per le quali sono raccolti e successivamente trattati;
- conservarli in una forma che consenta l'identificazione dell'interessato per un periodo di tempo non superiore a quello necessario agli scopi per i quali essi sono stati raccolti e successivamente trattati;
- comunicare o eventualmente diffondere o trasferire all'esterno i dati personali esclusivamente ai soggetti autorizzati e riceverli legittimamente per le finalità per le quali gli stessi sono stati raccolti e comunque nel rispetto delle istruzioni ricevute;
- non comunicare a terzi, al di fuori dell'ambito lavorativo, o in difformità dalle istruzioni ricevute, qualsivoglia dato personale;
- fornire sempre l'informativa agli interessati, ai sensi dell'art 13 del D.Lgs 196/2003, utilizzando i moduli appositamente predisposti;
- informare prontamente il Titolare e il Responsabile del trattamento di ogni circostanza idonea a determinare pericolo di dispersione o utilizzazione non autorizzata dei dati stessi;
- informare prontamente il Titolare e il Responsabile del trattamento qualora si verificasse la necessità di porre in essere operazioni di trattamento di dati personali per finalità o con modalità diverse da quelle risultanti dalle istruzioni ricevute, nonché di ogni istanza di accesso ai dati personali da parte di soggetti interessati e di ogni circostanza che esuli dalle istruzioni impartite alla S.V.;
- accedere solo ai dati strettamente necessari all'esercizio delle proprie funzioni;
- accertarsi dell'identità degli interessati e della loro autorizzazione al trattamento e dell'eventuale autorizzazione scritta a terzi, al momento del ritiro di documentazione in uscita;
- non fornire telefonicamente o a mezzo fax dati e informazioni relativi a terzi, senza una specifica autorizzazione del Titolare;
- non fornire telefonicamente o a mezzo fax dati e informazioni ai diretti interessati, senza avere la certezza della loro identità;
- relazionarsi e collaborare con gli altri incaricati del trattamento dei dati, attenendosi alle indicazioni fornite e provvedendo, a propria volta, a dare indicazioni esaustive in caso di coinvolgimento di altri incaricati nei trattamenti effettuati;
- rispettare ed applicare le misure di sicurezza idonee a salvaguardare la riservatezza e l'integrità dei dati, indicate nel Documento Programmatico sulla Sicurezza dell'istituto e nelle allegate "Linee guida" elaborate ai sensi dell'art. 31 del D.Lgs 196/2003;
- seguire le attività di formazione organizzate dalla Istituzione Scolastica per gli incaricati del trattamento dati;
- partecipare alla attività di verifica e revisione del Documento Programmatico sulla Sicurezza.

Istruzioni specifiche sul trattamento dei dati sensibili e giudiziari

Relativamente ai dati sensibili e giudiziari forniti dagli alunni e dalle famiglie e nell'espletamento delle attività connesse alla Sua funzione, la S.V. effettuerà i trattamenti consentiti indicati nelle schede allegate al Regolamento (Decreto Ministeriale n. 305 del 7.12.2006). Ognuna delle schede citate consente alle scuole di individuare chiaramente i trattamenti consentiti, le finalità di rilevante interesse pubblico perseguite, le fonti normative, i soggetti esterni pubblici e privati a cui è possibile comunicare i dati, i tipi di dati trattati e le tipologie più ricorrenti di trattamento.

In particolare nella **scheda n. 4** relativa alle "Attività propedeutiche all'avvio dell'anno scolastico" si precisa che i dati sono forniti dagli alunni e dalle famiglie ai fini della frequenza dei corsi di studio nelle Istituzioni Scolastiche di ogni ordine e grado. Nell'espletamento delle attività propedeutiche all'avvio dell'anno scolastico da parte delle Istituzioni Scolastiche, possono essere trattati dati sensibili relativi:

- alle **origini razziali ed etniche**, per favorire l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana; alle convinzioni religiose, per garantire la libertà di credo religioso e per la fruizione dell'insegnamento della religione cattolica o delle attività alternative a tale insegnamento;
- allo **stato di salute**, per assicurare l'erogazione del sostegno agli alunni diversamente abili e per la composizione delle classi;
- alle **vicende giudiziarie**, per assicurare il diritto allo studio anche a soggetti sottoposti a regime di detenzione; i dati giudiziari emergono anche nel caso in cui l'autorità giudiziaria abbia predisposto un programma di protezione nei confronti dell'alunno nonché nei confronti degli alunni che abbiano commesso reati.

● Nella **scheda n. 5** relativa alla "Attività educativa, didattica e formativa e di valutazione" si precisa che nell'espletamento delle attività educative, didattiche e formative, curricolari ed extracurricolari, di valutazione ed orientamento, di scrutini ed esami e per la compilazione della certificazione delle competenze da parte delle Istituzioni Scolastiche di ogni ordine e grado, possono essere trattati dati sensibili relativi:

- alle **origini razziali ed etniche** per favorire l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana;
- alle **convinzioni religiose** per garantire la libertà di credo religioso;
- allo **stato di salute**, per assicurare l'erogazione del servizio di refezione scolastica, del sostegno agli alunni disabili, dell'insegnamento domiciliare ed ospedaliero nei confronti degli alunni affetti da gravi patologie, per la partecipazione alle attività educative e didattiche programmate, a quelle motorie e sportive, alle visite guidate e ai viaggi di istruzione;
- ai **dati giudiziari**, per assicurare il diritto allo studio anche a soggetti sottoposti a regime di detenzione;
- alle **convinzioni politiche**, per la costituzione e il funzionamento delle Consulte e delle Associazioni degli studenti e dei genitori.

Nella **scheda n. 7**, relativa ai "Rapporti Scuola-Famiglie: gestione del contenzioso" si precisa che "il trattamento di dati sensibili e giudiziari concerne tutte le attività connesse alla instaurazione di contenzioso (reclami, ricorsi, esposti, provvedimenti di tipo disciplinare, ispezioni, citazioni, denunce all'autorità giudiziaria, ecc.) con gli alunni e con le famiglie, e tutte le attività relative alla difesa in giudizio delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado".

La presente nomina di Incaricato al trattamento dei dati personali è a tempo indeterminato e può essere revocata in qualsiasi momento, dal Titolare del trattamento dei dati personali, senza preavviso. La presente nomina si intende automaticamente revocata alla data di cessazione del rapporto di lavoro con questa Istituzione Scolastica, per trasferimento ad altra istituzione o cessazione del rapporto di lavoro. Successivamente a tale data, la S.V. non sarà più autorizzata ad effettuare alcun tipo di trattamento di dati per conto di questa Istituzione. Qualunque violazione delle modalità sopra indicate e delle linee guida consegnate con la presente dà luogo a precise responsabilità, ai sensi delle norme contenute nel D.Lgs 196/03.

IL DIRIGENTE SCOLASTICO
Titolare del trattamento dati

Modulo 3 – Scheda anamnestica

Alunno					
Luogo di nascita	Data di nascita	Nazionalità	Residenza		
Scuola attuale		Classe			
Scolarità precedente	a.s.	Scuola	Segnalato disagio?		
Nucleo familiare		Nome	Età	Titolo di studio	Professione
Padre					
Madre					
Fratello/sorella					
Fratello/sorella					
Fratello/sorella					
Fratello/sorella					
Fratello/sorella					
Fratello/sorella					
Altri conviventi (.....)					
Altri conviventi (.....)					
Separazione genitori	Decorrenza		Accordi sul minore		Conflittualità
Provvedimenti del Tribunale dei Minorenni	Adozione	Affido	Collocamento in casa-famiglia	Altro	
Altri dati rilevanti relativi alla storia e alla situazione dell'alunno					
Tipologia e livello di disagio/svantaggio rilevato		Lieve	Medio	Grave	
	Apprendimento				
	Comportamentale				
	Emotivo				
	Relazionale				
	Motivazionale				
	Socioeconomico				
	Interculturale				
Linguistico					

Modulo 4 – Contratto educativo personalizzato

Tra la Scuola _____

e la famiglia dell'alunno/a _____,

frequentante la classe ____ sez. ____ nell'a.s. _____, in data _____

si concorda quanto segue:

Descrizione della situazione	
Interventi didattico-educativi concordati	
Interventi sull'inserimento nel gruppo-classe o in altri gruppi	
Interventi sulla motivazione (premi, demeriti)	
Interventi sulle modalità di valutazione	
Interventi sul tempo-scuola	
Interventi previsti nell'extrascuola	
Altri interventi previsti	
Verifiche periodiche e valutazione finale	

Scuola e famiglia accettano le proposte sopra riportate e si impegnano a realizzarle come concordato, tenendosi reciprocamente informate sugli sviluppi futuri.

Per la scuola

Firma dei genitori

Modulo 5 – Diario di bordo degli interventi attivati

SCUOLA: _____

ALUNNO: _____ CLASSE _____ SEZ. _____

DATA _____

INTERVENTO:

DATA _____

INTERVENTO:

DATA _____

INTERVENTO:

DATA _____

INTERVENTO:

DATA _____

INTERVENTO:

Modulo 6 – Scheda riassuntiva degli interventi effettuati

SCUOLA: _____

ALUNNO: _____ CLASSE _____ SEZ. _____

INTERVENTI “SCUOLA-FAMIGLIA”

1. SCHEDA DI RILEVAZIONE
2. PROGRAMMAZIONE INDIVIDUALIZZATA
3. ATTIVAZIONE LABORATORI
4. ATTIVAZIONE STRATEGIE DI GRUPPO
5. INTERVENTO FIGURE DI SISTEMA (specificare quali): _____
6. SCHEDA ANAMNESTICA
7. INFORMAZIONE DIRIGENTE
8. CONVOCAZIONE DELLA FAMIGLIA

- COLLABORATIVA

STIPULA CONTRATTO EDUCATIVO PERSONALIZZATO INTERVENTI COORDINATI SCUOLA-FAMIGLIA	<input type="checkbox"/>
POSSIBILE VALUTAZIONE PSICOLOGICA PRESSO LE STRUTTURE DI APPARTENENZA	<input type="checkbox"/>
ACCESSO AI SERVIZI SOCIALI DEL TERRITORIO PER INTERVENTI DI SOSTEGNO ALLA GENITORIALITÀ	<input type="checkbox"/>

- NON COLLABORATIVA

IL DIRIGENTE SEGNALE IL CASO AI SERVIZI SOCIALI	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------

9. RIDUZIONE/ADATTAMENTO TEMPO SCUOLA

10. ATTIVITA' EXTRASCOLASTICHE:

(specificare quali): _____

INTERVENTI "SCUOLA-SERVIZI"

1. RELAZIONE DEI DOCENTI PER L'INTERVENTO DEI SERVIZI

2. RELAZIONE DEL DIRIGENTE PER L'INTERVENTO DEI SERVIZI

3. INTERVENTI DI ASSISTENZA DOMICILIARE

4. INTERVENTI A SOSTEGNO DELLA GENITORIALITA'

5. ATTIVITA' EXTRASCOLASTICHE ASSISTITE:

(specificare quali): _____

6. ACQUISIZIONE EVENTUALE SCHEDA INTERVENTO SERVIZI

7. MONITORAGGIO, VALUTAZIONE E VERIFICA SCUOLA/
SERVIZI

8. Altro
: (specificare): _____

ALTRI INTERVENTI

1. INTERVENTO ALTRE STRUTTURE (Asl, volontariato, etc.
)

(specificare quali): _____

Modulo 7 – Verifica degli interventi

SCUOLA: _____

ALUNNO: _____ CLASSE _____ SEZ. _____

Tipologia	Se sì, perché?	Se no, perché?	Valutazione complessiva*				
			1	2	3	4	5
Gli interventi messi in atto dalla scuola sono stati efficaci?							
Il coinvolgimento della famiglia è stato efficace?							
Il coinvolgimento degli altri servizi è stato efficace?							
I risultati raggiunti sono sufficienti a risolvere le problematiche?							
Altro							

* 1 = per niente; 2 = poco; 3 = appena sufficiente; 4 = abbastanza; 5 = del tutto.

I docenti

Il Dirigente scolastico

Modulo 8 – Attestato di credito formativo

REPUBBLICA ITALIANA / Provincia Autonoma di Bolzano

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

ANNO SCOLASTICO

ISTITUTO

(tipo di istituto)

“.....” di

(denominazione)

(sede)

ATTESTATO
DI CREDITO FORMATIVO ⁽¹⁾

Conferito a

Nato a (prov. di)

il giorno

con la seguente votazione complessiva:

..... centesimi

(in lettere)

..... addì

Il Presidente della Commissione

REPUBBLICA ITALIANA / Provincia Autonoma di Bolzano
MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

ANNO SCOLASTICO

Il presidente della commissione n..... operante nell'Istituto.....

CERTIFICA

che

(cognome e nome del candidato)

nato a Provinciail

ha dimostrato di possedere, in relazione al percorso degli studi seguito, le seguenti
conoscenze, competenze e capacità ⁽²⁾

.....

se

.....

se

.....

se

.....

se

.....

se

Il corso di istruzione secondaria superiore cui si riferisce il certificato di credito formativo ha la durata di anni ed ha previsto piani didattici individualizzati/diversificati in vista di obiettivi educativi, formativi e professionali non riconducibili ai programmi ministeriali.

N.	
Totale ore insegnamento ⁽⁴⁾:	

Ulteriori elementi caratterizzanti il corso di studi seguito dall'alunno ⁽⁵⁾:

.....

Progressione negli studi:

Il titolo acquisito è riconosciuto dalle istituzioni scolastiche e dai centri di formazione professionale regionali nell'ambito degli accordi con le regioni.

Il presente certificato è rilasciato ai sensi dell'art 13 del DPR 23 luglio 1998, n. 323.

....., lì...../...../.....

Il Presidente della Commissione

Note esplicative

Attestato di credito formativo rilasciato agli alunni che non conseguono il diploma di esame di Stato conclusivo del corso di studio di istruzione secondaria di II grado

(1) Rilasciato ai sensi dell'art 13 del DPR 23 luglio 1998; n. 323.

(2) Le conoscenze, le competenze e le capacità dell'alunno sono descritte specificando in quale ambito l'alunno può realizzare tali conoscenze, competenze e capacità.

Ad esempio:

A.B. ha un grave deficit uditivo, A.B. può lavorare in officina **SE** il segnale, di pericolo è indicato mediante segnali ottici anziché acustici;

C.D. ha un deficit intellettivo, C.D. può realizzare la *mise en place* **SE** l'ordine gli viene dato in modo chiaro e pacato e l'ambiente è tranquillo;

E.F. ha deficit sensoriale, E.F. sa utilizzare il programma di videoscrittura xxy (word) **SE** il computer è dotato di una apposita interfaccia.

(3) Le prove scritte/pratiche sono fatte contemporaneamente a quelle della classe di appartenenza o della classe frequentata. Inoltre:

- le prove scritte/pratiche e il colloquio devono essere omogenei al percorso svolto e coerenti con le competenze da accertare;
- le prove scritte/pratiche e il colloquio devono essere svolti con le stesse modalità utilizzate per le verifiche durante l'anno scolastico;
- la valutazione complessiva delle prove scritte/pratiche deve essere espressa in quarantacinquesimi e quella del colloquio in trentacinquesimi.

(4) La tabella è compilata a cura della scuola e riporta il percorso didattico seguito facendo riferimento al PEI (art 12 della legge 104/92).

(5) Indicare anche gli eventuali *stages* (simulati, protetti e/o non protetti) realizzati dall'alunno, le attività laboratoriali, particolarmente significative, svolte nella scuola (in serra, in cucina, in sala bar, in biblioteca, in editoria, ecc.) o anche percorsi significativi realizzati a scuola e/o con centri di formazione professionale e/o agenzie formative).

Modulo 9 – Certificato di credito formativo

REPUBBLICA ITALIANA / Provincia Autonoma di Bolzano
MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

ANNO SCOLASTICO.....

ISTITUTO

(tipo di istituto - denominazione)

DI

(sede)

**CERTIFICATO
DI CREDITO FORMATIVO**

(rilasciato ai sensi dell'OM n. 90/2001, art 15)

Conferito a

Nato... a (prov. di)

il giorno

..... addì

Il Dirigente scolastico

REPUBBLICA ITALIANA / Provincia Autonoma di Bolzano
MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

ANNO SCOLASTICO

IL DIRIGENTE SCOLASTICO

certifica che

L'alunno

nato a prov.....il

1) ha frequentato la classe ⁽¹⁾

dell'istituto dell'indirizzo ⁽²⁾

2) ha svolto le seguenti attività curriculari ⁽³⁾

.....per ore (previste dal PEI)

.....per ore (previste dal PEI)

.....per ore (previste dal PEI)

.....per ore (previste dal PEI)

.....per ore (previste dal PEI)

.....per ore (previste dal PEI)

3) ha svolto le seguenti attività di laboratorio, aula speciale, etc.⁽⁴⁾

.....per ore (previste dal PEI)

.....per ore (previste dal PEI)

.....per ore (previste dal PEI)

.....per ore (previste dal PEI)

.....per ore (previste dal PEI)

.....per ore (previste dal PEI)

4) ha svolto percorsi formativi integrati con centri di formazione professionale e/o agenzie formative ⁽⁵⁾

.....per ore (previste dal PEI)

.....per ore (previste dal PEI)

.....per ore (previste dal PEI)

.....per ore (previste dal PEI)

.....per ore (previste dal PEI)

.....per ore (previste dal PEI)

5) ha svolto le seguenti attività di *stages* presso ⁽⁶⁾

..... (ente, istituzione, azienda, cooperativa)

dal al per ore settimanali

nella mansione

..... (ente, istituzione, azienda, cooperativa)

dal al per ore settimanali

nella mansione

..... (ente, istituzione, azienda, cooperativa)

dal alper ore settimanali

nella mansione

6) ha sostenuto le seguenti prove d'esame riportando la votazione indicata ⁽⁷⁾

scritta

pratica

orale

7) a conclusione del percorso formativo, ha dimostrato di possedere le seguenti conoscenze, competenze e capacità ⁽⁸⁾

conoscenze

.....
.....
.....
.....

competenze

.....se

.....se

.....se

.....se

.....se

capacità

.....se

.....se

.....se

.....se

.....se

Il titolo acquisito è riconosciuto dalle istituzioni scolastiche e dai centri di formazione professionale regionali nell'ambito degli accordi con le regioni.

..... addì

Il Dirigente scolastico

Note esplicative

Il certificato di credito formativo è rilasciato agli alunni che non conseguono il diploma di qualifica professionale o di licenza di maestro d'arte (art 15 dell'OM del 21.5.2001, n. 90).

(1) Indicare la classe frequentata dall'alunno

(2) Indicare la denominazione dell'istituto e se trattasi di indirizzo ad ordinamento sperimentale.

(3) Elencare le attività previste dal PEI siano esse realizzate con la classe di appartenenza, con altre classi, con gruppi di studenti o individualmente.

(4) Elencare le attività laboratoriali previste e svolte nella scuola (serra, cucina, sala bar, officina, biblioteca, etc.)

(5) Elencare le attività, previste e svolte con i centri di formazione professionale o con le agenzie formative.

(6) Indicare gli *stages* effettuati.

(7) Indicare le prove d'esame sostenute dall'alunno per il conseguimento del credito formativo. Tali prove sono omogenee con il percorso svolto e coerenti con le conoscenze, le competenze e le capacità da accertare.

(8) Indicare le conoscenze, le competenze e le capacità conseguite dall'alunno e accertate mediante le prove d'esame. Le competenze e le capacità dell'alunno sono descritte specificando in quale ambito l'alunno può realizzare tali competenze e capacità.

Ad esempio:

AB. ha un grave deficit uditivo, AB. può lavorare in officina **SE** il segnale di pericolo è indicato mediante segnali ottici anziché acustici;

C.D. ha un deficit intellettivo, C.D. può realizzare la *mise en place* **SE** l'ordine gli viene dato in modo chiaro e pacato e l'ambiente è tranquillo;

E.F. ha deficit sensoriale, E.F. sa utilizzare il programma di videoscrittura xxy (word) **SE** il computer è dotato di una apposita interfaccia.