

*Istituto Comprensivo Botrugno, Nociglia, San Cassiano e Supersano*

*Via Puccini n° 41 – C. A. P. 73040 Supersano (LECCE)*

*Sito Web: [www.comprensivobotrugnonocigliasancassianosupersano.edu.it](http://www.comprensivobotrugnonocigliasancassianosupersano.edu.it)*

*Tel-Fax: 0833/822857*



*E-mail: [LEIC8AH00Q@istruzione.it](mailto:LEIC8AH00Q@istruzione.it)*

*Codice fiscale: 90018450750*

*Codice meccanografico: LEIC8AH00Q*

*[leic8ah00q@pec.istruzione.it](mailto:leic8ah00q@pec.istruzione.it)*

---

## **SCUOLA DELL'INFANZIA SCUOLA PRIMARIA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO**

### **DIPARTIMENTO AREA INCLUSIONE**

## SOMMARIO

<b>Cenni legislativi</b> .....	3
1.1 Dall’inserimento all’integrazione .....	3
1.2 La nuova legge sull’inclusione: il Dlgs n.66 del 2017 e successive modifiche (Dlgs n.96/2019) .....	7
1.3 Esistono i Bisogni Educativi Speciali: L. 170/2010 e la D.M. 27/12/2012.....	8
<b>2 Il nostro cammino inclusivo</b> .....	11
2.1. Step operativi .....	12
2.2 La corresponsabilità educativa e il ruolo del GLO .....	14
2.3 I rapporti Scuola-Famiglia e territorio .....	15
2.4 Il raccordo con gli enti territoriali e con gli specialisti pubblici e privati.....	16
<b>3 Verifica e valutazione degli apprendimenti</b> .....	17
3.1 Le funzioni della valutazione.....	18
3.2 Le fasi della valutazione .....	19
3.3 Modalità di accertamento degli apprendimenti scolastici .....	20
3.4 Valutazione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali .....	21
3.5 La valutazione degli alunni con DSA e con altre tipologie di BES.....	21
3.6 Valutazione degli alunni con Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD).....	22
3.7 Valutazione degli alunni stranieri di recente immigrazione.....	23
3.8 La valutazione e gli esami di stato degli alunni con disabilità e disturbi specifici o.....	24
3.9 La certificazione delle competenze .....	25
3.10 Scuola primaria e secondaria di primo grado .....	25
3.11 Come verificare gli alunni con BES .....	26
3.12 La personalizzazione delle verifiche .....	26
<b>4 Esempi di buone prassi</b> .....	28
4.1 Infanzia .....	28
4.1.1 Osservazioni .....	28
4.1.2 Studio di caso.....	29
<b>4.2 Primaria</b> .....	36
4.2.1 Lavorare con l’autismo .....	36
4.4.2 In viaggio verso la letto-scrittura.....	43
<b>4.4.3 Lavorare con la disabilità uditiva</b> .....	53
<b>4.3 Secondaria di primo grado</b> .....	58
4.3.1 Lavorare con la disabilità intellettiva .....	58
4.3.2 Lavorare con la disabilità complessa .....	65
<b>5 Progetti in cantiere</b> .....	80
5.1 La biblioteca accessibile .....	80
<b>Bibliografia e sitografia</b> .....	82

# Dipartimento Area Inclusione

*“Una scuola per tutti e di tutti non è solo  
un diritto di tutti, ma anche una responsabilità di ognuno.*

*Una scuola inclusiva è un atto di  
responsabilità civile e umana”*

*(C. de Vecchi)*

## Cenni legislativi

### 1.1 Dall’inserimento all’integrazione

Inserimento, integrazione, inclusione<sup>1</sup> sono le parole-chiave che hanno caratterizzato il lungo cammino della Scuola italiana verso l’apertura e l’accoglienza degli alunni diversamente abili, un cammino che inizia nel 1923 quando lo Stato Italiano, con l’emanazione di due Regi Decreti, rispettivamente del 1923 e del 1925, aveva manifestato l’idea di accantonare il concetto di assistenza caritatevole verso la disabilità, stabilendo per non vedenti ed audiolesi, “per bambini con anomalie del carattere o dell’intelligenza e/o con menomazioni fisiche e psichiche, l’accesso a classi differenziali nelle scuole elementari”, in linea con il pensiero pedagogico montessoriano. I soggetti ritenuti “non recuperabili” erano, invece, confinati all’interno di scuole speciali. Il primo decisivo cambiamento nel concetto di educazione scolastica si verifica nel 1948 con l’adozione della Carta Costituzionale che introduce i concetti di “uguaglianza formale e sostanziale” (art. 3), “scuola aperta a tutti” (art. 34), “gli inabili ed i minorati hanno diritto all’educazione” (art. 38). Il contesto scolastico dei tempi, in cui gli alunni con disabilità, denominati “anormali”, “minorati”, erano di fatto emarginati dalla vita sociale e civile, reclusi in classi differenziali e/o scuole speciali in cui gli interventi previsti “a loro beneficio” erano di natura medico-specialistico strideva con le garanzie e i diritti costituzionali. Di fatto la logica dell’esclusione continuava ad impregnare la scuola italiana a dispetto dei diritti costituzionalmente sanciti che spingevano verso l’integrazione degli alunni con disabilità all’interno delle istituzioni scolastiche (Galati 2019). Il contesto

---

1

Il prof. L. d’Alonzo nel capitolo “La didattica speciale e le sue problematiche” (in “Didattica speciale per l’inclusione” di d’Alonzo, Bocci, Pinnelli) sottolinea come a livello normativo (cfr. “Il diritto all’integrazione nella scuola dell’autonomia” di S. Nocera) il termine “**inserimento**” è ufficializzato dall’art. 28 della L. n. 118/1971 (lo studente viene ammesso in una scuola che non procede a nessun cambiamento); quello di “**integrazione**” con la Legge 104/92 (l’integrazione ovvero la possibilità per gli alunni con disabilità di entrare in classe e di starci bene comporta piccoli adattamenti, tanto da parte del bambino che da parte della scuola. “L’integrazione è dunque un cambiamento e un adattamento reciproco” Canevaro (1985)); quello di “**inclusione**” dalla convenzione dell’ONU sui diritti delle persone con disabilità, ratificata dall’Italia con la L. n. 18/2010. (L’inclusione deve essere intesa come un’estensione del concetto di integrazione che coinvolge non solo gli alunni con disabilità, formalmente certificati, ma tutti i compagni, con le loro difficoltà e diversità. Cfr. C. Venuleo, “Sull’inclusione scolastica”).

socio-culturale italiano degli anni 60 funge da premessa per i cambiamenti legislativi sostanziali e così nel periodo compreso tra il 1971 ed il 1992 si palesano sia il riconoscimento giuridico e normativo della disabilità sia l'abolizione delle classi differenziali. Negli anni Settanta<sup>2</sup> del XX° secolo, più specificatamente, l'emanazione della **Legge 118 del 1971**<sup>3</sup> genera, specie nel mondo della Scuola, un atteggiamento culturale di apertura e di accettazione della diversità accompagnato, sempre nel 1971, dalla **Dichiarazione dei diritti degli handicappati mentali**, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, secondo cui a tali soggetti, indipendentemente dalla causa, doveva essere riconosciuto il diritto alle stesse specificità vitali degli altri cittadini, tra cui istruzione e formazione professionale<sup>4</sup>. Tale orientamento innesca una vera e propria **“innovazione scolastica, timida e silenziosa”** che, a distanza di soli sei anni, viene suffragata dal documento del 1975 della **Commissione Falcucci**<sup>5</sup> (considerato la *magna charta* dell'integrazione degli alunni con disabilità)<sup>6</sup> e sostenuta istituzionalmente dalla **Legge 517 del 1977**<sup>7</sup>. Da questo preciso momento storico **la Scuola accoglie tutti, anche gli studenti con disabilità** - pur con le problematiche e le difficoltà insite in questa *“rivoluzione pedagogica, culturale e morale”*<sup>8</sup> - ed emerge con forza ed estrema attualità la necessità di coniugare *“l'insegnamento normale”* con quello *“di recupero e di sostegno”* (Ianes, Cramerotti, Fogarolo 2021). *“...Questa importantissima scelta di civiltà, aprire le porte delle scuole dell'obbligo alle persone con problemi, promosse tutta una serie di*

2

Il primo decisivo cambiamento nel concetto di educazione scolastica si verifica nel 1948 con l'adozione della Carta Costituzionale che introduce i concetti di “uguaglianza formale e sostanziale” (art. 3), “scuola aperta a tutti” (art. 34), “gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione” (art. 38). (cfr. *“Dall'insegnante di sostegno all'insegnante per l'inclusione”* di Maria Brigida Galati, Università del Salento-Elaborato di approfondimento teorico A. A. 2019/2020).

3

La **Legge n. 118 del 1971** prevede, su richiesta della famiglia, l'**inserimento** degli **allievi con disabilità lieve** nelle classi comuni della scuola dell'obbligo e per incentivare il citato inserimento si garantisce: il trasporto, l'accesso agli edifici scolastici mediante rimozione delle barriere architettoniche, l'assistenza durante gli orari scolastici degli alunni più gravi. Non compare nessun accenno alla didattica speciale, allo sviluppo potenziale o alle risorse da impegnare. L'allievo con disabilità che fa il suo ingresso nelle classi comuni, deve **adeguarsi** ad esse.

4

Università del Salento - Elaborato di approfondimento teorico *“Dall'insegnante di sostegno all'insegnante per l'inclusione”* di Maria Brigida Galati A. A. 2019/2020.

5

La Commissione Ministeriale di Studio presieduta da Franca Falcucci pubblica, nel 1975, l'omonimo documento, che si poneva come stimolo alla discussione pratica circa l'integrazione a scuola degli alunni con disabilità. Il documento Falcucci indicava una serie di aspetti irrinunciabili per favorire una piena integrazione scolastica quali: l'analisi e la scelta di pratiche a livello di curricolo, di didattica, di organizzazione della classe e della scuola, di rapporti con il territorio, ecc; il superamento delle vetuste azioni didattiche grazie a profili professionali che agiscono secondo logiche di programmazione di tipo curricolare; l'introdurre nella scuola di figure professionali specializzate.

6

cfr. La nuova Legge sull'inclusione, Fogarolo, Omger 2019.

7

L'inserimento scolastico degli alunni si verifica con l'adozione della Legge 517 del 1977 che detta le condizioni, gli strumenti e le finalità dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità all'interno della scuola che diventa spazio adatto a tutti nel quale coesistono: la programmazione, la flessibilità, le attività integrative e la funzione formativa della valutazione. Detta Legge diventa pure l'occasione per riconoscere il ruolo dell'insegnante di sostegno all'interno della scuola elementare e media per offrire agli alunni con disabilità la garanzia di accesso al diritto allo studio e alla formazione educativa, rimuovendo l'antico retaggio poneva i suddetti docenti all'interno di contesti educativi isolati. La **Legge 517/77 abolisce le classi differenziali** e riconosce il diritto di tutti gli alunni con disabilità ad assolvere all'obbligo scolastico nelle scuole “normali”. La legge, inoltre, **prevede “attività scolastiche integrative** – anche a carattere interdisciplinare – organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, **ed iniziative di sostegno”**.

8

Mancanza di adeguamento del “contesto scolastico” alle necessità e a bisogni dell'alunno diversamente abile e **delega al docente di sostegno** e suo progressivo isolamento. Si materializza, così, una **“scuola parallela”** che si occupava dell'inserimento di questi alunni con modalità sperimentali (Venuleo Claudia, “Sull'inclusione scolastica”).

*aperture “a cascata”...la possibilità di frequentare le scuole superiori, l’inserimento nei contesti professionali, l’accesso senza ostacoli grazie all’abbattimento delle barriere architettoniche, ai servizi ideati per il cittadino, l’opportunità di scegliere di vivere autonomamente la propria vita senza il peso dei pregiudizi[...]* (D’Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015).

Il lungo processo di cambiamento e di evoluzione culturale e pedagogica ha portato all’emanazione della Legge 104 del 1992, che legittimò il diritto delle persone diversamente abili di vivere come tutti nei vari contesti sociali ed educativi e, in quasi cinquant’anni di inserimento, integrazione e di inclusione, si è compreso che questo importantissimo traguardo sia non solo possibile, ma soprattutto doveroso (ibidem). In particolare, con gli articoli 12-17, inerenti l’integrazione scolastica, si afferma l’idea che l’integrazione possa realizzarsi non solo ponendo l’attenzione ai bisogni della persona disabile ma valorizzando i suoi desideri, le sue risorse e potenzialità negli apprendimenti, nelle relazioni sociali e nella comunicazione. Assume importanza il territorio come area su cui si costruisce e si realizza, quotidianamente, il progetto educativo. Proprio per garantire una fattiva collaborazione tra scuola ed enti territoriali la L. 104/1992 ha introdotto il principio della programmazione coordinata tra i servizi scolastici, sanitari, socio-assistenziali, culturali, ricreativi e sportivi e anche le famiglie ottengono di assumere un ruolo attivo poiché sono invitate a partecipare alla redazione del Profilo Dinamico Funzionale (PDF) e del Piano Educativo Individualizzato (PEI) (Galati 2019).

*La concettualizzazione dei Piani Educativi Individualizzati (PEI) in termini legislativi nasce, dunque, grazie alla Legge quadro n.104 e, successivamente, al più dettagliato Atto di indirizzo e coordinamento, relativo ai compiti delle Unità Sanitarie Locali del 1994<sup>9</sup>. A partire da questo momento, il PEI diviene*

---

<sup>9</sup>-Il D.P.R. 24 febbraio 1994 avente per oggetto “atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap” stabilisce i compiti delle USL (ASL) nei confronti degli alunni in situazione di disabilità. Il DPR stabilisce che l’intervento medico cognitivo sull’alunno in situazione di handicap, necessario per le finalità di cui agli articoli 12 e 13 della legge n. 104 del 1992, si fonda su: diagnosi funzionale del soggetto; profilo dinamico funzionale dello stesso; per quanto di competenza, di un piano educativo individualizzato, destinato allo stesso alunno in situazione di handicap. Quindi il DPR del 1994 considera: - **l’individuazione e certificazione di un allievo come in situazione di handicap:** al fine di assicurare l’esercizio del diritto all’educazione, all’istruzione e all’integrazione scolastica provvede lo specialista, su segnalazione ai servizi di base, anche da parte del competente capo d’istituto, ovvero lo psicologo esperto dell’età evolutiva, in servizio presso le UU.SS.LL. o in regime di convenzione con le medesime, che riferiscono alle direzioni sanitaria ed amministrativa, per i successivi adempimenti; - **la diagnosi funzionale:** che descrive analiticamente la compromissione funzionale dello stato psicofisico dell’alunno in situazione di handicap, al momento in cui accede alla struttura sanitaria per conseguire gli interventi 13 previsti dagli articoli 12 e 13 della legge n. 104 del 1992. Alla diagnosi funzionale provvede l’unità multidisciplinare composta: dal medico specialista nella patologia segnalata, dallo specialista in neuropsichiatria infantile, dal terapeuta della riabilitazione, dagli operatori sociali in servizio presso la unità sanitaria locale o in regime di convenzione con la medesima. La diagnosi funzionale deriva dall’acquisizione di elementi clinici e psicosociali. Gli elementi clinici si acquisiscono tramite la visita medica diretta dell’alunno e l’acquisizione dell’eventuale documentazione medica preesistente. Gli elementi psico-sociali si acquisiscono attraverso specifica relazione in cui siano ricompresi: i dati anagrafici del soggetto; i dati relativi alle caratteristiche del nucleo familiare (composizione, stato di salute dei membri, tipo di lavoro svolto, contesto ambientale, ecc.). La diagnosi funzionale si articola in accertamenti di: a) anamnesi fisiologica e patologica prossima e remota del soggetto, con particolare riferimento alla nascita (in ospedale, a casa, ecc.), nonché alle fasi dello sviluppo neuro-psicologico da zero a sedici anni ed inoltre alle vaccinazioni, alle malattie riferite e/o repertate, agli eventuali periodi di ospedalizzazione, agli eventuali programmi terapeutici in atto, agli eventuali interventi chirurgici, alle eventuali precedenti esperienze riabilitative; b) diagnosi clinica, redatta dal medico specialista nella patologia segnalata (rispettivamente neuropsichiatra infantile, otorinolaringoiatra, oculista, ecc.), ed esprime le conseguenze funzionali dell’infermità indicando la previsione dell’evoluzione naturale. La diagnosi funzionale, proprio per essere orientata al recupero del soggetto portatore di handicap, deve tenere particolarmente conto delle potenzialità della persona in ordine ai seguenti aspetti: a) cognitivo, esaminato nelle componenti: livello di sviluppo raggiunto e capacità di integrazione delle competenze; b) affettivo-relazionale, esaminato nelle componenti: livello di autostima e rapporto con gli altri; c) linguistico, esaminato nelle componenti: comprensione, produzione e linguaggi alternativi; d) sensoriale, esaminato nella componente: tipo e grado di deficit con particolare riferimento alla vista, 14 all’udito e al tatto; e) motorio-prassico, esaminato nelle componenti: motricità globale e motricità fine; f) neuropsicologico, esaminato nelle componenti: memoria, attenzione e organizzazione spazio temporale; g) autonomia personale e sociale; - **profilo dinamico funzionale:** è l’atto che succede alla diagnosi funzionale e indica, dopo un primo periodo

uno strumento fondamentale che rappresenta “il punto di contatto” fra il curricolo di tutti e quello dell'alunna/o con disabilità, lo strumento di inclusione per antonomasia capace di annullare qualsiasi tipo di diversità tra gli alunni per permettere a tutti quanti - e in uguale misura - di partecipare al medesimo percorso culturale (Ianes, Cramerotti, Fogarolo 2021).

La crescente attenzione verso i bisogni espressi dagli alunni in situazione di disabilità induce il MIUR ad emanare il 04.08.2009 le **Linee guida sull'integrazione scolastica degli alunni con disabilità**<sup>10</sup>. La prima parte di questo documento richiama il quadro delle norme costituzionali e legislative che esplicitano il rapporto tra scuola e disabilità. Il Ministero offre la rilettura delle norme alla luce della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità del 2006, sia degli **ICF**, i nuovi criteri di valutazione del funzionamento del corpo umano nel contesto socio-ambientale, che hanno superato la unilaterale visione sanitaria della disabilità a seguito di un approccio bio-psico-sociale, che viene proposto a tutti gli operatori della scuola. La seconda parte delle Linee Guida è dedicata agli aspetti organizzativi degli uffici scolastici regionali e postula la creazione di gruppi di coordinamento a livello regionale e di piani di zona. Ancora una volta il Ministero insiste sull'esigenza di aumentare la collaborazione tra uffici scolastici regionali e provinciali, ASL, Enti locali ed istituzioni scolastiche anche e, soprattutto, per migliorare la qualità dell'integrazione scolastica. La terza ed ultima sezione delle Linee Guida Ministeriali del 2009 si sofferma sul ruolo inclusivo della scuola e pone l'attenzione sui compiti del Dirigente Scolastico, dei docenti, del personale ATA e delle famiglie per la concreta realizzazione di una scuola inclusiva. Le Linee Guida si premurano di chiarire che l'autonomia scolastica è sempre e comunque subordinata alle norme in tema di integrazione: *“Le pratiche scolastiche in attuazione dell'integrazione degli alunni con disabilità, [...], nel caso in cui non si conformassero immotivatamente all'interesse primario del diritto allo studio degli alunni in questione, potrebbero essere considerati atti caratterizzati da disparità di trattamento”*. Il documento si sofferma anche sul ruolo strategico del Dirigente Scolastico<sup>11</sup> e dispone che ciascuna scuola adegui il POF (poi PTOF) prevedendo dei criteri di

---

di inserimento scolastico, il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno in situazione di handicap dimostra di possedere nei tempi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni). Il profilo dinamico funzionale viene redatto dall'unità multidisciplinare, dai docenti curricolari e dagli insegnanti specializzati della scuola, che riferiscono sulla base della diretta osservazione ovvero in base all'esperienza maturata in situazioni analoghe, con la collaborazione dei familiari dell'alunno. Il profilo dinamico funzionale comprende: a) la descrizione funzionale dell'alunno in relazione alle difficoltà che l'alunno dimostra di incontrare in settori di attività; b) l'analisi dello sviluppo potenziale dell'alunno a breve e medio termine, desunto dall'esame di una serie di parametri (cognitivo, affettivo relazionale, comunicazionale, linguistico, sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico, autonomia, apprendimento); **-piano educativo individualizzato**: - indicato in seguito con il termine P.E.I., è il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione di cui alla L. 104/1992. Il P.E.I. è redatto congiuntamente dagli operatori sanitari individuati dalla USL e/o USSL e dal personale insegnante curricolare e di sostegno della scuola e, ove presente, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico, in collaborazione con i genitori o gli esercenti la potestà parentale dell'alunno. Questo documento valorizza i progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché le forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche. Il P.E.I. è stato recentemente oggetto di riforma, infatti il d.lgs. n.66/2017 prevede che deve essere costruito secondo l con lo scopo di andare oltre l'idea di disabilità come malattia e individuare le abilità residue in una logica di funzionamento, come sintesi del rapporto tra l'individuo e l'ambiente, per utilizzare i facilitatori e superare le barriere. Il 29 dicembre 2020 è stato emanato il decreto interministeriale con cui viene pubblicato il modello nazionale di PEI.

<sup>10</sup>[https://aipd.it/aipd\\_scuola/linee-guida-per-lintegrazione-scolastica-degli-alunni-condisabilita/](https://aipd.it/aipd_scuola/linee-guida-per-lintegrazione-scolastica-degli-alunni-condisabilita/) 17

<sup>11</sup>Del quale si ribadiscono i compiti fondamentali quali: la formazione delle classi, la costituzione del Gruppo di Lavoro di Istituto, di cui all'art 15 comma 2 L.n. 104/92, dei Gruppi di Lavoro sui singoli casi, di cui all'art 12 comma 5 L. n. 104/92, dell'organizzazione e

accoglienza degli alunni con disabilità e, dal punto di vista del lavoro didattico si sottolinea la necessità che gli alunni con disabilità svolgano le attività all'interno della classe e insiste sulla necessità di corresponsabilità e coordinamento dell'attività di programmazione di tutto il consiglio di classe (evitando la delega al solo docente per le attività di sostegno) che, anzi, redige il PEI orientato al **“progetto di vita”** dell'alunno<sup>12</sup>. Il testo si sofferma sul profilo di corresponsabilità di tutti i docenti che hanno in classe un alunno con disabilità e sulla necessità che i docenti formulino strategie didattiche condivise: *“La progettualità didattica orientata all'inclusione comporta l'adozione di strategie e metodologie favorenti, quali l'apprendimento cooperativo, il lavoro di gruppo e/o a coppie, il tutoring, l'apprendimento per scoperta, la suddivisione del tempo in tempi, l'utilizzo di mediatori didattici, di attrezzature e ausili informatici, di software e sussidi specifici.”* è ribadita la necessità che i docenti curricolari si aggiornino sulle nuove tecnologie in modo da poter realizzare interventi didattici nelle proprie discipline, anche quando non sia presente il docente per il sostegno, nonché quella di coinvolgere tutti i docenti nella presa in carico del processo di insegnamento-apprendimento e sulla valutazione degli alunni con disabilità loro affidati. Conseguentemente è precisato che *“la valutazione in decimi va rapportata al P.E.I., che costituisce il punto di riferimento per le attività educative a favore dell'alunno con disabilità. Si rammenta inoltre che la valutazione in questione dovrà essere sempre considerata come valutazione dei processi e non solo come valutazione della performance.”* Il paragrafo concernente i docenti si conclude col richiamo che il docente per le attività di sostegno non è la figura unica cui i colleghi curricolari delegano l'integrazione, ma un professionista che deve coinvolgere i colleghi curricolari per aiutarli a gestire il progetto didattico, anche in sua assenza. Segue un richiamo ai compiti di assistenza per l'igiene personale degli alunni con disabilità<sup>13</sup>. Le Linee Guida ministeriali si concludono con un focus inerente i diritti di coinvolgimento delle famiglie nel processo di integrazione, ribadendo la norma dell'art 12 comma 5 L. n. 104/92 secondo cui le famiglie hanno diritto di partecipare alla formulazione e verifica del Profilo Dinamico Funzionale e del PEI.

## 1.2 La nuova legge sull'inclusione: il Dlgs n.66 del 2017 e successive modifiche (Dlgs n.96/2019)

Il Dlgs 66 del 2017, modificato e integrato dal Dlgs 96 del 2019, dopo 25 anni dalla legge 104 del 1992, è la prima legge organica che interviene sull'inclusione scolastica. Tale decreto legislativo rivede buona parte dell'impianto della legge 104 ridefinendone gli articoli, dal n. 12 al n. 16, dedicati alla scuola<sup>14</sup> (il n. 15, invece, viene completamente riscritto). Il Dlgs n. 66, proprio perché è la prima norma organica

---

dell'aggiornamento di tutto il personale operante nella scuola per l'integrazione, della stipula di accordi di programma a livello di piani di zona.

<sup>12</sup> Rif. Legge 328 del 2000.

<sup>13</sup> Si specifica che tale compito è di competenza dei collaboratori scolastici e che i Dirigenti si adoperano per predisporre per tempo le procedure per garantire la qualità di tale servizio secondo quanto disposto dal Contratto collettivo nazionale di lavoro e della contrattazione decentrata.

<sup>14</sup> Fogarolo, Onger: “La nuova legge sull'inclusione” le Guide Erickson 2019.

sull'inclusione dopo tanti anni, contiene delle importanti novità a cominciare dall'introduzione ufficiale dell'ICF<sup>15</sup> per poi proseguire con il ruolo centrale che la Scuola (intesa come comunità educante) acquista nella gestione dei processi di inclusione e di piena autonomia rispetto all'azienda sanitaria. Le ASL passano, infatti, da una sostanziale condivisione di responsabilità con la scuola ad un più generico "supporto" all'Istituzione, che assume ora, da sola, la piena responsabilità del processo di inclusione (nuovo art. 15, comma 10 della legge 104/1992). Altre novità importanti del decreto sono: la composizione del Gruppo di Lavoro Operativo (GLO, ex GLHO) che prevede la partecipazione di tutti gli insegnanti della classe compatibilmente ai loro impegni; la costituzione dei Gruppi per l'Inclusione Territoriale (GIT) che rappresentano un tentativo di offrire alle scuole di un territorio un servizio di supporto e consulenza sull'inclusione scolastica. A livello di istituto, la creazione del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) che ha tra i suoi nuovi compiti anche il supporto ai docenti e ai consigli di classe nell'attuazione del PEI.

### 1.3 Esistono i Bisogni Educativi Speciali: L. 170/2010 e la D.M. 27/12/2012

La L. 170/2010, recante **“Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”**, è il primo intervento normativo che riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia quali disturbi specifici dell'apprendimento *“Che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana (Art. 1)”*. La norma in parola, oltre ad enunciare la definizione dei citati disturbi ne precisa le modalità di riconoscimento e imposta i capisaldi da applicare alla didattica affinché vi siano le condizioni di un efficace ed efficiente apprendimento nello studente. Pertanto, l'art. 5 si occupa di definire le misure educative e didattiche di supporto e stabilisce che gli alunni con DSA abbiano diritto di beneficiare di strumenti compensativi e misure dispensative, di ottenere una didattica personalizzata ed individualizzata che tenga conto delle singole peculiarità e di svolgere verifiche e valutazione strutturate secondo le specifiche esigenze di ciascun alunno. Il Decreto ministeriale del 12 luglio 2011, n. 5669, che attua la L. 170/2010, contiene le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento che preliminarmente invitano chi si relaziona con questi disturbi per motivi professionali a comprendere come il bambino con DSA abbia stili cognitivi che seguono modalità di apprendimento che non sono quelle comuni. Le Linee guida si premurano di illustrare percorsi operativi per sviluppare una didattica inclusiva, in grado di coniugare strumenti compensativi e misure dispensative, dove per le prime si intendono dispositivi didattici e tecnologici capaci di sostituire o facilitare la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria. Questi

---

<sup>15</sup>“Parlare di ICF significa innanzitutto agire sul contesto, prima che sull'alunno, e il concetto di **ambiente di apprendimento** (art. 7, comma 2, lettera c) va di sicuro in questo senso” (Fogarolo, Onger 2019), pensando ad un ambiente inclusivo pensato e co-progettato da tutti gli insegnanti di classe con la supervisione dell'insegnante specializzato.

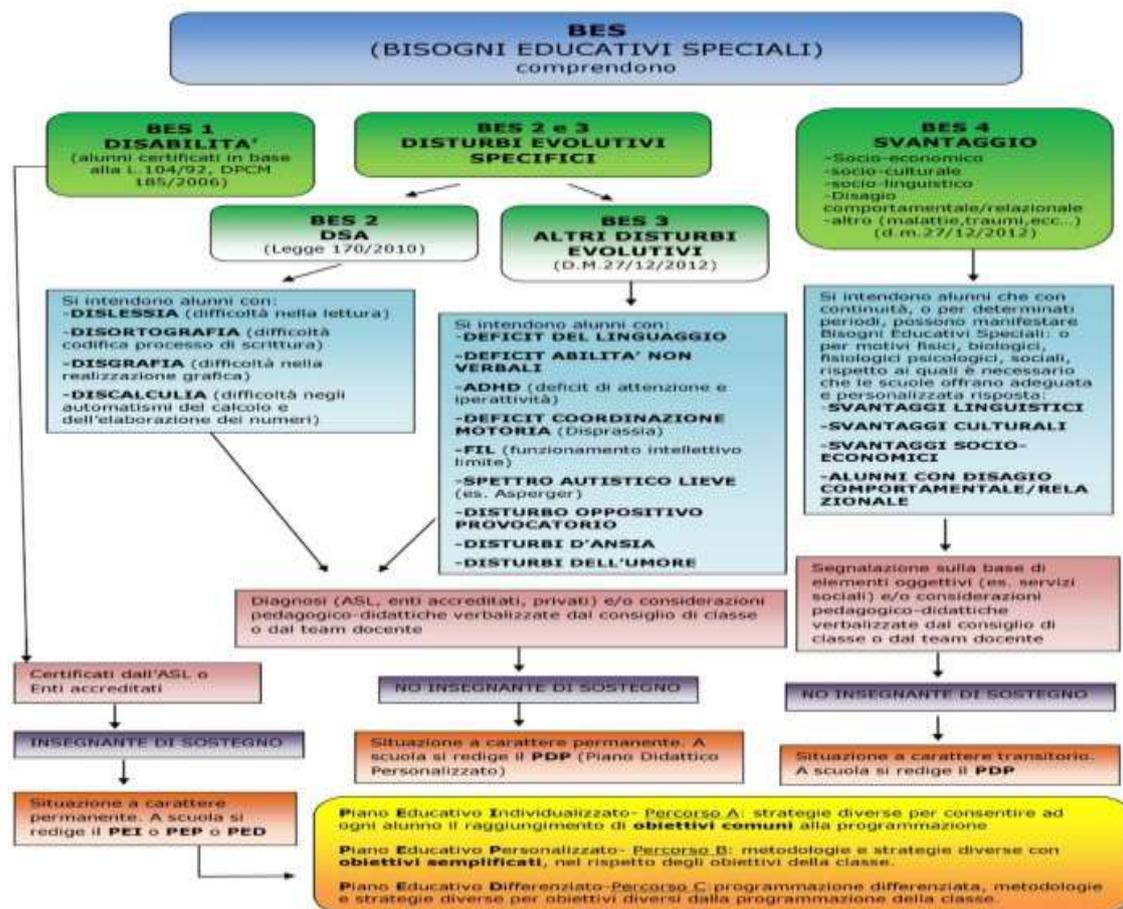
strumenti esentano lo studente con DSA da una prestazione che è resa difficoltosa proprio dal disturbo senza, però, sollevarlo dal compito cognitivo. Le misure dispensative sono interventi che permettono all'alunno con DSA di non eseguire certe prestazioni che, sempre a causa dello specifico disturbo, sono difficoltose e/o comunque non migliorano l'apprendimento. La famiglia dell'alunno con diagnosi di DSA dovrà consegnare la diagnosi alla scuola, che azionerà gli interventi previsti dalla legge 170/2010 entro il primo trimestre, predisponendo il Piano Educativo Personalizzato (PDP) che dovrà indicare: gli interventi didattici individualizzati e personalizzati, nonché gli strumenti compensativi e le misure dispensative da mettere in atto, le forme di verifica e valutazione adeguate e differenziate. Il PDP si caratterizza per essere lo strumento con il quale l'istituzione scolastica condivide con la famiglia le scelte e le iniziative intraprese in favore dell'alunno. Quanto alla didattica individualizzata è chiarito che la stessa si differenzia dalla didattica personalizzata, poiché se la prima, attraverso metodologie e strategie differenziate si propone che l'alunno raggiunga gli stessi obiettivi previsti per il gruppo classe, la seconda deve riferirsi alla personalità dell'alunno, alle sue attitudini, e pertanto possono proporsi obiettivi differenziati rispetto a quelli previsti per il gruppo classe. Le linee guida fanno riferimento alla formazione degli insegnanti e dei Dirigenti Scolastici come elemento fondamentale per la corretta applicazione delle suddette norme: è essenziale che il personale della scuola sia formato sui contenuti della Legge 170/2010 e sulle diverse tipologie di DSA nonché sulle strategie educativo-didattiche di potenziamento e di aiuto compensativo, sulla gestione della classe con alunni con DSA, sulle adeguate modalità di verifica e di valutazione, sulle misure educative, didattiche e valutative personalizzate, sulle forme di orientamento e di accompagnamento per il prosieguo degli studi e su altri aspetti di rilevante importanza per la formazione. Come già accennato quando si è parlato di PDP, le Linee guida ribadiscono l'importanza della dimensione relazionale: il successo nell'apprendimento è l'immediato intervento da opporre alla tendenza degli alunni con DSA a una scarsa percezione di autoefficacia e di autostima. La specificità cognitiva degli studenti con DSA determina, inoltre, per le conseguenze del disturbo sul piano scolastico, importanti fattori di rischio per quanto concerne la dispersione scolastica dovuta, in questi casi, a ripetute esperienze negative e frustranti durante l'intero iter formativo.

Seguendo la scia già tracciata e con la motivazione di offrire risposte efficaci per le esigenze di tutti gli alunni, il MIUR emana la **Direttiva del 27/12/2012** relativa ai Bisogni educativi Speciali (BES). La Direttiva riepiloga: i principi su cui si fonda l'inclusione in Italia; il concetto di Bisogni Educativi Speciali approfondendo il tema degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento e con disturbo dell'attenzione e dell'iperattività con funzionamento cognitivo limite; le strategie d'intervento per gli alunni con BES; la formazione del personale; l'organizzazione territoriale per l'ottimale realizzazione dell'inclusione scolastica con particolare riferimento ai Centri Territoriali di supporto ed all'equipe di docenti specializzati, curricolari e di sostegno. Con quest'ultima Direttiva il Ministero fornisce indicazioni

organizzative sull'inclusione anche degli alunni che non siano certificabili né con disabilità, né con DSA, ma che hanno difficoltà di apprendimento dovute a svantaggio personale, familiare e socio-ambientale. Dal tenore della Direttiva del 2012, si comprende che con il termine BES si intendono: a) alunni con disabilità; b) alunni con DSA; c) alunni con svantaggio socio-economico, linguistico, culturale. La categoria dei BES individua un numero considerevole di alunni che hanno la necessità, o meglio il diritto, ad ottenere forme di individualizzazione e personalizzazione nella scuola. Questi benefici devono essere organizzati all'interno di un progetto didattico elaborato secondo le prerogative di ciascun alunno. In buona sostanza ai BES devono essere estese le previsioni di cui alla L. 170/2010 e a tal proposito la Direttiva recita: "Le scuole – con determinazioni assunte dai Consigli di classe, risultanti dall'esame della documentazione clinica presentata dalle famiglie e sulla base di considerazioni di carattere psicopedagogico e didattico – possono avvalersi per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste dalle disposizioni attuative della Legge 170/2010 (DM 5669/2011), meglio descritte nelle allegate Linee guida". Successivamente il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca adotta la Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013<sup>9</sup>, che chiarisce come il PDP non può essere solo la semplice esplicitazione circa l'utilizzo di strumenti compensativi e misure dispensative per gli alunni con DSA ma, bensì, è lo strumento con cui organizzare progettazioni didattico-educative calibrate su ciascuno studente. La C.M. evidenzia, inoltre, che per gli alunni con DSA, nelle more del rilascio della certificazione da parte di strutture sanitarie pubbliche o accreditate, è possibile adottare le misure compensative e dispensative previste dalla Legge 170/2010 e dalle Linee Guida proprio al fine di evitare processi di scolarizzazione ancor più complessi ed aggravati dal rilascio di diagnosi tardivamente pervenute in sede scolastica.

La Circolare ministeriale del 2013 sottolinea come l'individuazione a cura dei docenti di BES afferenti l'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale debba essere abbinata ad elementi oggettivi (es. segnalazione dei servizi sociali) o da fondate considerazioni psicopedagogiche o didattiche e che in dette situazioni è opportuno adottare PDP e/o percorsi personalizzati quali soluzioni temporanee e transitorie, da rivalutare, in esito all'adozione di strumenti volti a valutarne l'efficacia, l'eventuale variazione degli stessi o la possibilità di superarli. Questo suggerimento è in linea con l'idea evolutiva dello sviluppo delle persone, in un'ottica di funzionamento e di progresso funzionale, già nota nell'area della disabilità e contenuta come principio chiave sin dalla Legge 104/92. In considerazione dell'età evolutiva degli alunni, l'adozione di strategie didattiche e di strumenti di dispensa o compensazione deve sempre essere connotata, qualsiasi sia la gravità delle situazioni affrontate, da un pensiero dinamico e progettuale volto alla prognosi e non staticamente incentrato sulla "diagnosi" o l'individuazione delle difficoltà.

Schema di sintesi: [INCLUSIONE – Istituto Comprensivo Nannini \(icnanniniquarrata.edu.it\)](http://icnanniniquarrata.edu.it)



## 2 Il nostro cammino inclusivo

La nostra Scuola mette in atto una molteplicità di risorse, azioni e saperi per essere una scuola inclusiva, capace di pensare e di progettare *un'educazione per tutti*, contrastando le disuguaglianze, valorizzando le differenze, al fine di garantire ad ogni alunno il diritto di partecipare ai processi educativi e formativi.<sup>16</sup>

L'ottica, alla quale facciamo riferimento, è quella *bio-psico-sociale* dell'ICF<sup>17</sup> che guarda all'alunno a partire dalle sue abilità, dalla sua "capacità di fare", perché dotato di un proprio *funzionamento* che è la risultante di un connubio imprescindibile tra la condizione di salute del soggetto e i fattori contestuali in cui vive; un'ottica *ecologica*<sup>18</sup> che non guarda l'alunno inserito solo nel contesto scolastico, ma che allarga il proprio orizzonte anche ad altri contesti della sua vita con i quali interagire e collaborare; un'ottica *prospettica* e *diacronica*, perché mette alla base di ogni azione educativo-didattica "*il pensami adulto*"<sup>19</sup> che si concretizza nella graduale costruzione del Progetto di Vita.<sup>20</sup>

<sup>16</sup> Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (2007).

*Linee guida per le Politiche di integrazione nell'Istruzione dell'UNESCO (2009).*

<sup>17</sup> *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (2001).*

<sup>18</sup> Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F., *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale (2021)*, Trento, Erickson.

<sup>19</sup> Tortello M., *Trent'anni di integrazione, Handicap e Scuola*,

<sup>20</sup> Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F., *idem*.

Tutto ciò presuppone il superamento di una scuola che lavora sulle “emergenze educative”<sup>21</sup> foriere di categorizzazione degli alunni, a favore di un sistema organizzativo in cui ogni alunno si senta pensato e appartenente ad una “comunità di apprendimento” capace di accoglierlo e di rispettarlo nella sua originalità ed unicità, che lo accompagni nell’acquisizione delle competenze indispensabili alla conquista della propria autonomia ed autodeterminazione e che per questo è capace di rimuovere gli ostacoli ed introdurre facilitatori che possano permettergli di esprimere al meglio le proprie potenzialità.

La nostra *mission* è quella di costruire un modello educativo-pedagogico inclusivo che dia pari opportunità di apprendimento a tutti, adottando flessibilità didattica ed organizzativa<sup>22</sup>, ispirandoci ai criteri della Progettazione Universale per l’Apprendimento (PUA/UDL)<sup>23</sup>. Il curriculum complessivo della scuola propone infatti, forme organizzative flessibili quali classe aperte, gruppi mobili per livelli di competenze, gruppi *peer to peer* di recupero e/o potenziamento, ecc e al contempo il ricorso ad una *didattica delle differenze*<sup>24</sup> che prevede momenti di personalizzazione e di adattamento degli obiettivi di apprendimento alle caratteristiche individuali degli alunni, nel rispetto dei diversi ritmi di apprendimento, degli stili cognitivi e delle diverse intelligenze.

Tale flessibilità presuppone un lavoro sinergico di tutti gli attori della Comunità educante che coprogettano e sono corresponsabili del benessere e dello sviluppo dei processi di apprendimento di ogni alunno. La stessa redazione dei documenti programmatori della classe è il frutto del confronto e dell’apporto costruttivo di tutto il team insegnante.

## 2.1. Step operativi

I Consigli di sezione/classe procedono condividendo determinati step operativi:

- a. Osservazione dell’alunno e raccolta delle informazioni:

Informazioni sulla storia personale dell’alunno (diagnosi, terapie, ospedalizzazioni...)

Osservazioni occasionali e sistematiche per conoscere e descrivere l’alunno nei suoi punti di forza e di debolezza, il suo funzionamento rispettivamente nelle quattro dimensioni del PEI (relazione, interazione, socializzazione; comunicazione e linguaggio; autonomia e orientamento, cognitiva, neuropsicologica,

---

<sup>21</sup> Canevaro A.(1983), *Handicap e Scuola, Manuale per l’integrazione scolastica*, Roma,NIS.

<sup>22</sup> DPR 275/99; L. 275/99, art. 1, comma 3.

<sup>23</sup> Universal Design for Learning (UDL) è un importante approccio pedagogico, che si ispira al movimento culturale dell’Universal Design che, in architettura e industria, sostiene la necessità di progettare ambienti (abitativi, di lavoro) e oggetti sostenibili e fruibili da parte di tutti. Il termine **universal**, infatti, fa riferimento a tutti gli studenti; **design** indica che l’approccio è intenzionale e pianificato; e **learning** richiama l’obiettivo di supportare gli studenti in modo significativo perché possano crescere e diventare competenti (Meyer, Rose e Gordon, 2014) in “Organizzare ambienti di apprendimento inclusivi (Ianes, Cramerotti 2022). L’UDL poggia su tre presupposti cardine: utilizzare diversi modi di coinvolgimento motivazionale ed emotivo per incontrare i diversi interessi degli allievi. Utilizzare diversi modi di rappresentazione per favorire il riconoscimento e l’acquisizione della conoscenza. Utilizzare diversi modi di azione e espressione per esprimere e dimostrare conoscenza (Ianes, Cramerotti, 2022). Tali principi si sviluppano in nove linee guida che propongono diversi modi per attivare le strategie dell’ UDL poiché offrono una cornice di riferimento che tiene in considerazione la diversità degli studenti in relazione all’apprendimento e, a seconda dell’obiettivo, si suddividono in tre livelli di azione: 1. obiettivi di apprendimento; 2. strategie specifiche per sviluppare diverse competenze; 3. eliminazione delle barriere che ostacolano l’apprendimento.

<sup>24</sup> Heidrun D. (2015), *Didattica delle differenze*, Trento, Erickson.

apprendimento) e nelle diverse sezioni che compongono il PDP, in relazione alle abilità e alle caratteristiche del processo di apprendimento (proprietà linguistica, attenzione, affaticabilità, utilizzo di strategie nello studio, partecipazione, frequenza scolastica, ecc.), attraverso alcuni strumenti quali diario di bordo, check list, griglie, autobiografie.

b. Osservazioni sul contesto

Individuazione dei facilitatori e delle barriere (ambientali e personali) che possono favorire o impedire l'apprendimento, la partecipazione e il benessere dell'alunno.

c. Co-progettazione degli interventi educativo -didattici:

1. obiettivi didattico-educativi
2. strategie e metodologie
3. ambiente di apprendimento
4. verifica e valutazione degli apprendimenti

L'attenzione al setting d'aula ovvero al contesto classe è importante per eliminare non solo le barriere fisiche ambientali, ma anche la barriera delle "micro esclusioni"<sup>25</sup> ovvero la separazione tra alunno con Bes e il resto dei compagni e tra insegnanti. Un ambiente inclusivo richiede, infatti, piena collaborazione tra tutti gli insegnanti e l'alunno con Bes e tra gli stessi alunni. L'aiuto tra pari si traduce nel reciproco sostegno, sia a livello scolastico che sociale, generando emozioni positive che spronano alla partecipazione, motivano l'apprendimento e creano un senso di appartenenza<sup>26</sup>. La collaborazione tra docenti ha la sua massima espressione nella coprogettazione degli obiettivi educativi- didattici e nel co-teaching con la conseguente condivisione di strategie e metodologie didattiche. Tutto ciò promuove nel team un forte senso di corresponsabilità educativa che si esplicita nella quantità e qualità dell'impegno che ogni docente dedica all'alunno in ogni fase di crescita, senza ricorrere alla consueta e diffusa prassi di delegare al solo insegnante di sostegno la responsabilità del percorso educativo- didattico. Inoltre, se si tiene conto del progredire della scolarizzazione e della maggiore complessità dei contenuti dei curricula che richiedono maggiori interventi di adattamento e/o di differenziazione, solo il lavoro di "squadra" permette di ricorrere alle rispettive competenze professionali per offrire all'alunno una programmazione e una didattica quanto più svariate e ricche. Ciò vale soprattutto, nei casi di disabilità intellettiva media e grave per la quale è necessario progettare un curriculum multilivello e una sovrapposizione curriculare<sup>27</sup> che prevede una didattica attiva in piccoli gruppi, con livelli attitudinali misti e obiettivi di apprendimento

---

<sup>25</sup> Biklen, S.K (1985)

<sup>26</sup> D. Goleman (1997), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.

<sup>27</sup> M. F. Giangreco, M. Beth Doyle, D. Lucangeli, " Educare gli alunni con disabilità in classi regolari", *Psicologia e scuola*, marzo-aprile 2012

individualizzati. I gruppi mobili di apprendimento sono stati organizzati nel nostro istituto a partire dall'anno scolastico 2017/2018, in coerenza con le Note ministeriali pubblicate l'11/12/2015 all'indomani della L. n. 107/2015 che li istituiva.

I Gruppi mobili di apprendimento rispondono ad un preciso costrutto teorico, secondo cui occorre offrire una vasta gamma il più ampia possibile di opportunità in cui apprendere e partecipare socialmente<sup>28</sup>.

Le intelligenze (riferimento a Gardner) sono diverse così come i metodi di studio (riferimento a Cornoldi), esistono stili di apprendimento diversi. Partendo da queste impostazioni teoriche ogni Team docente ha programmato i Gruppi mobili di apprendimento, curvati sulle esigenze della classe. In linea generale sono state individuate delle ore all'interno dell'orario settimanale, in cui la classe veniva suddivisa per gruppi; in questo modo il docente, che in queste ore si occupava di 3 o 4 alunni e non dell'intera classe, ha adottato strategie e metodologie personalizzate per raggiungere un obiettivo di competenza e in questo modo garantire il successo formativo di ogni studente.

Va, inoltre, messo in evidenza che, nella prassi quotidiana, l'introduzione di facilitatori e di adattamento deve rifarsi al principio dell'accomodamento ragionevole<sup>29</sup> e al principio di parsimonia ed efficacia. Sia che si tratti di fattori ambientali (setting d'aula, strumenti, tecnologie) sia di interventi educativo-didattici, l'introduzione di qualsiasi adattamento deve essere

fatto nel rispetto dei bisogni di ciascuno e in modo naturale ed appropriato senza creare situazioni di stigma; il docente, inoltre, deve cercare di adattare il meno possibile, senza però mai perdere di vista l'efficacia dell'intervento che deve risultare decisivo, tale da permettere la piena partecipazione dell'alunno al processo formativo e garantirne il successo. In tale ottica ricopre un ruolo fondamentale la verifica e la valutazione degli apprendimenti.

## 2.2 La corresponsabilità educativa e il ruolo del GLO

Un presupposto importante per migliorare il livello di inclusività della scuola per tutti gli alunni, è quello di progettare e realizzare un PEI e/o un PDP; questo è un processo che si sviluppa in una realtà molto complessa, dentro e fuori la scuola. Si tratta di lavorare in una "prospettiva ecologica" (Bronfenbrenner, 1986), dove diversi insiemi di elementi interagiscono e comunicano tra di loro, basti pensare alle relazioni a scuola tra gli alunni, con i colleghi, con le famiglie, con i servizi, con il Dirigente e staff, ecc. Insomma, "non si è mai soli" e, per raggiungere l'importante obiettivo dell'inclusione, le parole d'ordine sono: collaborazione e sinergia. Per costruire e realizzare un PEI o un

---

<sup>28</sup> D. Ianes, "Passi concreti verso una didattica universale", in Dida n. 12/2021, Erickson, Trento, pag. 3-4.

<sup>29</sup> Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006, art. 2. Per "accomodamento ragionevole" si intendono le modifiche e gli adattamenti necessari e appropriati che non impongono un onere sproporzionato o eccessivo, adottati, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per garantire alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di uguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali. M. Calgaro, C.Munaro, Idee per un accomodamento ragionevole, in Rivista DIDA n.14/marzo 2022, pag. 86, Erickson, Trento

PDP si opera in una serie di ecosistemi, che hanno una identità propria, ma si ritrovano ad essere interconnessi tra di loro. Nei successivi paragrafi ci proponiamo di approfondire il ruolo delle famiglie e quello degli enti pubblici e privati del territorio, evidenziando, in particolare, come opera la nostra scuola in rapporto a questi due "ecosistemi".

### 2.3 I rapporti Scuola-Famiglia e territorio

Il discorso sulla corresponsabilità educativa è strettamente legato alla costituzione, all'interno dell'amministrazione scolastica, del Gruppo di lavoro operativo (GLO), che rappresenta una delle innovazioni più importanti del D.lgs. n.66. Questo soggetto, tra i tanti compiti, ha quello di elaborare e approvare il PEI, nonché di verificare l'attuazione del processo di inclusione. Rispetto alla legge n. 104/92, la composizione del GLO è nettamente cambiata ed è qui che entra in gioco l'importante ruolo a cui sono chiamati i genitori. Il GLO, infatti, come sappiamo, è costituito da professionalità diverse: insegnanti, educatori, operatori socio-sanitari, specialisti, terapisti, e dai genitori dell'alunno con disabilità. Il ruolo di collaborazione dei genitori, in quanto membri con un ruolo attivo all'interno dell'"ecosistema GLO", apporta il suo contributo, di professionalità e di esperienza, che va sempre valorizzato e considerato. A questo proposito, è importante evidenziare l'operato del nostro Istituto e il valore che rivestono le famiglie e tutti gli attori (enti territoriali, associazioni, ecc.) nel difficile processo di inclusione dei nostri alunni. Nonostante le varie difficoltà le ASL di Poggiardo e di Casarano-Maglie-Gallipoli, le nostre ASL di riferimento, si sono dimostrate sempre disponibili a collaborare con il nostro Istituto, coadiuvate dal lavoro di mediazione della Funzione Strumentale che si occupa dell'Inclusione scolastica. Nello stabilire gli incontri con l'équipe multidisciplinare si è data priorità agli alunni di nuova certificazione (disabili, dsa o con altri bisogni educativi) e a quelli, per cui è previsto il passaggio ad altro grado di istruzione, ma non è mai venuta meno la loro disponibilità e collaborazione per la risoluzione di emergenze o problematiche più disparate.

Ritornando al fulcro della nostra discussione, curare i rapporti tra scuola e famiglia e quindi instaurare una comunicazione che sia costante e soprattutto funzionale a realizzare i bisogni formativi degli alunni, si è reso fondamentale soprattutto in caso di disabilità ed è imprescindibile quando si tratta di alunni non verbali. Il dialogo con la famiglia è un'importante fonte di informazioni e favorisce la continuità casa- scuola, in modo da avere a disposizione tutti i "tasselli" per lavorare in sinergia al percorso di apprendimento e per applicare gli strumenti e le strategie più idonee ai bisogni degli alunni con cui lavoriamo ogni giorno. Per consentire un coinvolgimento efficace dei genitori, la scuola deve adottare una vera e propria politica di inclusione delle famiglie, sempre più distratte dalle incombenze del quotidiano. E' per questo motivo che il nostro Istituto, si è assunto l'impegno di rendere consapevoli i genitori dello sforzo che la scuola compie per personalizzare i percorsi di apprendimento di ogni

alunno. Per rendere tutto questo possibile, si ricorre a un ventaglio di modalità diversificate: il coinvolgimento sistematico delle rappresentanze dei genitori (i rappresentanti di classe e i rappresentanti nel Consiglio di Istituto); l'organizzazione di eventi con l'apertura di spazi di co-progettazione con le famiglie e con il territorio; la partecipazione ad attività laboratoriali degli alunni insieme ai loro genitori; la rilevazione delle "competenze" presenti nella comunità dei genitori per avviare una co-progettazione dei percorsi educativi inseriti nell'offerta formativa. È così che la scuola coinvolge le famiglie, considerandole parte integrante di quel "sistema" di relazioni, fatto di soggetti diversi ma che concorrono ad un unico scopo: l'inclusione.

## 2.4 Il raccordo con gli enti territoriali e con gli specialisti pubblici e privati

Come abbiamo più volte ripetuto, in una prospettiva inclusiva, la "leadership" deve essere distribuita, ovvero condivisa tra tutti gli attori in campo, tra cui una parte integrante è costituita dai servizi del territorio (sanitari e sociali), l'associazionismo, il volontariato, le forme di cittadinanza attiva e le risorse culturali presenti localmente. La scuola per interagire ed entrare in contatto con le realtà territoriali e locali, ottenendo dei risultati, deve assumere l'iniziativa e agire in una "prospettiva strategica" attraverso un'attività "diplomatica". L'articolo 1 del Decreto legislativo n. 66, dà una definizione di inclusione scolastica che riguarda tutti gli alunni (non solo quelli in condizione di disabilità) e si realizza attraverso l'impegno di tutta la comunità scolastica e territoriale:

*“...si realizza nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curricolo, nonché attraverso strategie didattiche finalizzate allo sviluppo delle potenzialità di ciascuno [...]; costituisce impegno fondamentale di tutte le componenti della comunità scolastica le quali, nell'ambito degli specifici ruoli e responsabilità, concorrono ad assicurare il successo formativo.”*

Il nostro Istituto svolge da anni un'azione orientata a costruire situazioni di confronto e condivisione con le altre istituzioni del territorio, al fine di fare prevenzione sociale e sanitaria. Si tratta di portare il complesso delle realtà esterne alla scuola, a considerare l'istituzione scolastica come un "osservatorio privilegiato", l'unica "agenzia educativa" che può indagare a fondo sulle nuove generazioni e indirettamente sulle famiglie, per agire in un'ottica di prevenzione del disagio. Il confronto che abbiamo con le strutture sanitarie, permette di sfruttare le loro competenze professionali per ottenere consulenze soprattutto nelle situazioni problematiche e costruisce un ponte tra le figure sanitarie e le risorse presenti nella scuola. Come abbiamo detto in precedenza, negli ultimi anni, le ASL di riferimento riescono sempre con più difficoltà a dare un supporto significativo alla stesura di PDF e PEI, (ma anche PDP per i nuovi riconoscimenti) non riescono a organizzare più incontri durante l'anno di monitoraggio e verifica del PEI e questo, porta le scuole ad essere sempre più sole nella produzione di tutti i documenti della programmazione educativa. Sebbene il D.Lgs. n. 66 abbia modificato l'organizzazione e la responsabilità

delle procedure che portano alla definizione e alla verifica del PEI, dando alla scuola l'onere di tutti gli aspetti procedurali, gli specialisti dell'Unità di valutazione multidisciplinare devono rimanere coinvolti. Una mediazione è dunque indispensabile. Questo importante ruolo è assunto dalla Funzione Strumentale per l'Inclusione Scolastica del nostro Istituto che è in costante contatto e dialogo con le ASL competenti, per organizzare gli incontri con gli esperti, concordare diverse modalità di supporto: consulenze, controllo dei documenti di programmazione, interventi in caso di necessità.

Nelle situazioni in cui il servizio pubblico non riesce a far fronte a tutte le richieste, le famiglie ricorrono a specialisti e terapisti privati che inevitabilmente entrano in contatto con la scuola, perché chiedono di entrare in classe per svolgere delle attività, di parlare con gli insegnanti, di intervenire nel GLO. L'intervento di questi specialisti è diffuso soprattutto nel campo dell'autismo per applicare il metodo ABA (Applied Behaviour Analysis, ossia analisi applicata del comportamento), un training di tipo comportamentale intensivo da applicare intenzionalmente innanzitutto in famiglia e poi, ovviamente, anche a scuola. L'intervento di specialisti privati, si richiede spesso anche con alunni che presentano problemi di comportamento: deficit di attenzione e iperattività (ADHD) e disturbi oppositivi provocatori (DOP), in modo da prevenire determinate situazioni ed evitare quelle potenzialmente scatenanti.

Un altro tassello dell'inclusione di livello territoriale è costituito da figure professionali che forniscono il loro supporto all'alunno a casa o comunque all'esterno della scuola: educatori domiciliari, operatori di associazioni, volontari, cooperative o altri servizi, pubblici o privati, che possono apportare un importante contributo alla problematica dell'inclusione scolastica e al contrasto di situazioni di svantaggio socio-culturale.

Con tutte queste figure esterne, la scuola deve interagire facendo in modo di evitare contrapposizioni e interferenze, coordinando gli interventi di ciascuno al fine di ottenere i risultati sperati.

### **3 Verifica e valutazione degli apprendimenti**

La valutazione<sup>30</sup> (dal termine latino *valitus*, cioè valere, dare valore, stimare) indica l'atto e l'effetto del valutare, dell'attribuire cioè un valore a eventi, comportamenti, prestazioni o, meglio, al complessivo percorso scolastico poiché l'apprendimento non è più considerato come un fenomeno isolato, ma come il risultato di molti fattori legati al processo e al contesto formativo che diventano indicatori importanti, per verificare l'efficacia e l'efficienza del sistema educativo. La valutazione é, in sostanza, la riflessione compiuta dal docente sul percorso degli alunni (Sciapeconi, Pigliapoco 2022) così come sottolineato dal

---

<sup>30</sup>Per la valutazione degli alunni occorre fare riferimento alle seguenti norme: alla Legge n.169 del 30/10/2008; al DPR n.122 del 22/06/2009; alla Legge n.170 dell'8/10/2010 (Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico); al D.M. n. 21 del 12/07/2011 (Disposizioni attuative della L. n.170); al D. Lgs. n.62 del 13 aprile 2017; al D.M. n.741 del 03/10/2017; al D.M. n.742 del 03/10/2017; alla Nota Ministeriale n.1865 del 10/10/2017; D.M. n.254 del 2012 Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo dell'istruzione.

Decreto legislativo n. 62 del 13 aprile 2017 che, come è noto, ha apportato modifiche alle modalità di valutazione degli apprendimenti per le alunne e gli alunni di Scuola primaria e secondaria di primo grado, alle procedure di svolgimento dell'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione e di rilascio della certificazione delle competenze.

Secondo l'attuale quadro normativo, la valutazione periodica e finale degli apprendimenti è riferita a ciascuna delle discipline di studio previste dalle Indicazioni nazionali per il curriculum del primo ciclo di istruzione (decreto ministeriale n. 254/2012) e alle attività svolte nell'ambito dell'educazione civica disciplinate dalla legge n. 92/2019.

La valutazione, espressa con livelli di apprendimento, correlati a giudizi descrittivi (O. M. n. 172 del 4 dicembre 2020) nella scuola Primaria e con voti in decimi per la Scuola secondaria di primo grado, viene effettuata collegialmente dai docenti contitolari di ciascun Consiglio di classe, compresi quelli del potenziamento e dell'arricchimento dell'offerta formativa.

Per la valutazione degli alunni occorre fare riferimento alle seguenti norme: alla Legge n.169 del 30/10/2008; al DPR n. 122 del 22/06/2009; alla Legge n.170 dell'8/10/2010 (Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico); al D.M. n. 21 del 12/07/2011 (Disposizioni attuative della L. n.170); al D. Lgs. n.62 del 13 aprile 2017; al D.M. n.741 del 03/10/2017; al D.M. n.742 del 03/10/2017; alla Nota Ministeriale n.1865 del 10/10/2017; D.M. n.254 del 2012 Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo dell'istruzione.

Per quanto concerne la valutazione del comportamento delle alunne e degli alunni viene espressa, per tutto il primo ciclo, mediante un giudizio descrittivo che fa riferimento alle relative rubriche di valutazione dell'Istituto, approvate dal Collegio dei docenti in data 27 maggio 2022.

### 3.1 Le funzioni della valutazione

La valutazione degli alunni risponde alle seguenti funzioni fondamentali:

- verificare e interpretare i risultati di apprendimento rispetto a criteri prefissati e condivisi, con particolare attenzione ai progressi e/o regressi dell'allievo e alle possibili cause;
- adeguare le proposte didattiche e le richieste alle possibilità e ai ritmi di apprendimento individuali e del gruppo classe;
- predisporre eventuali interventi di recupero/consolidamento e di potenziamento /sviluppo sia individuali che collettivi;
- fornire agli alunni indicazioni per orientare l'impegno e sostenere l'apprendimento;
- promuovere l'autoconsapevolezza e la conoscenza di sé, delle proprie potenzialità e difficoltà;
- promuovere processi di autovalutazione da parte dell'allievo, accrescendo la propria autostima;
- fornire ai docenti elementi di autovalutazione del proprio intervento didattico;

-comunicare alle famiglie gli esiti formativi scolastici e condividere gli impegni relativi ai processi di maturazione personale dell'allievo.

### 3.2 Le fasi della valutazione

La valutazione precede, accompagna e segue l'azione didattica rispetto alle capacità e agli esiti rilevati nel gruppo classe, sostiene i processi di apprendimento e di maturazione dell'alunno. Per questo si distinguono tre fasi fondamentali, che sottendono tre diverse funzioni:

- **Valutazione diagnostica o iniziale:** tale valutazione, attraverso l'osservazione sistematica e l'uso di apposite griglie, rappresenta un punto di partenza importante per la programmazione e per predisporre sin dall'inizio eventuali attività di recupero - consolidamento - potenziamento.

- **Valutazione formativa o in itinere:** è finalizzata a cogliere informazioni analitiche e continue sul processo di apprendimento.

Favorisce l'autovalutazione da parte degli studenti e fornisce ai docenti indicazioni per attivare eventuali correttivi all'azione didattica o predisporre interventi di rinforzo/recupero, consolidamento, potenziamento.

- **Valutazione sommativa o finale:** consente un giudizio sulle conoscenze e abilità acquisite dallo studente in un determinato periodo di tempo o al termine dell'anno scolastico.

Viene altresì valutato, a livello di Consiglio di classe/Team di docenti, lo sviluppo della competenza, che esprime, accanto al "cosa" lo studente ha appreso, il "come" utilizza conoscenze e abilità in situazioni di problem solving autentico e con quale grado di autonomia e responsabilità.

Le competenze maturate dallo studente sono rilevate in tempi medio-lunghi attraverso:

osservazioni degli allievi non solo in contesti formali, ma anche in contesti ordinari: come gli studenti individuano situazioni problematiche, riflettono sulle stesse e contribuiscono a effettuare scelte risolutive; come discutono e argomentano tali scelte; come negoziano decisioni a livello di gruppo; come trasferiscono conoscenze e abilità acquisite in contesti diversi; come ricostruiscono, inizialmente con il supporto dell'insegnante, i percorsi di apprendimento, dimostrando consapevolezza su punti di forza e di debolezza;

analisi di produzioni/manufatti anche multimediali, prodotti individualmente, in coppia, in gruppo, a livello di classe (valutazione del prodotto e non solo del processo);

questionari, griglie e rubriche per l'autovalutazione individuale e per la valutazione del lavoro di gruppo e della costruzione di artefatti.

### 3.3 Modalità di accertamento degli apprendimenti scolastici

La **verifica** è lo strumento che permette:

- all'alunno di rendersi progressivamente consapevole del proprio processo di apprendimento e dei propri traguardi di maturazione, riconoscendo l'eventuale errore. L'errore, quindi, viene visto come risorsa che consente all'alunno di migliorarsi (didattica dell'errore)<sup>31</sup>;
- ai docenti di valutare le scelte educative, didattiche e metodologiche in termini di efficienza (su quanto programmato) e di efficacia (sugli apprendimenti degli alunni).

Attraverso la verifica i docenti sono in grado di programmare eventuali interventi e azioni di recupero, modificare o integrare le proposte curriculari, gli obiettivi, i tempi, i metodi, le attività.

Tutto il processo di apprendimento degli alunni con Bes é accompagnato da specifiche prove di verifica: osservazioni sistematiche sulla partecipazione alle attività della classe attraverso interventi "dal posto", richiesti durante il normale svolgimento delle lezioni e/o durante la correzione dei compiti svolti a casa. Importante, rispetto alla situazione di partenza, sarà la valutazione delle modalità di approccio ai contenuti, dei tempi di attenzione, di concentrazione, del grado di partecipazione e motivazione.

Per mantenere vivo l'interesse si valorizzano le conoscenze degli alunni tramite domande, richieste di precisazioni e chiarimenti nel corso dello svolgimento della normale attività didattica.

La situazione degli alunni all'inizio dell'anno scolastico si rileva tramite verifiche iniziali; l'accertamento degli apprendimenti disciplinari viene effettuata con verifiche in itinere nel corso dell'attività didattica; a conclusione di ogni percorso didattico, si procede con verifiche sommative e formative.

Le prove potranno essere:

- **Verifiche scritte:** prove strutturate e semi-strutturate (vero/falso, a scelta multipla, a completamento), relazioni, componimenti, sintesi, dettati, esercizi di vario tipo, soluzione di problemi.
- **Verifiche orali:** colloqui, interrogazioni, interventi, discussioni su argomenti affrontati e oggetto di studio, esposizione di esperienze e di attività svolte.
- **Verifiche di performance o comportamenti attesi:** prove grafico-cromatiche, prove strumentali e vocali, test e prove motorie, prove tecnico-grafiche.
- **Prove esperte o autentiche:** prove di verifica, opportunamente curvate, che non si limitano a misurare conoscenze e abilità, ma anche le capacità dello studente di risolvere problemi, compiere scelte, argomentarle, produrre un micro progetto o un manufatto; in pratica, mirano a testare aspetti della competenza. La valutazione autentica si fonda anche sulla convinzione che l'apprendimento scolastico non si dimostra con l'accumulo di nozioni, ma con la capacità di generalizzare, di trasferire e di utilizzare

---

<sup>31</sup> La funzione dell'errore è quella informativa, in quanto l'errore ci dà informazioni sul contesto di apprendimento e dice molto su chi sta commettendo l'errore, infatti indica un conflitto cognitivo (o dissonanza cognitiva) ed emotivo in atto; l'errore serve a migliorare il processo di apprendimento e può essere usato come input per il dialogo alunno - insegnante e per la riflessione metacognitiva dello studente (Grassilli e Czerwinsky Domenis).

la conoscenza acquisita in contesti reali. Per questa motivazione nella valutazione autentica le prove sono preparate in modo da richiedere agli studenti di utilizzare processi di pensiero più complessi.

### 3.4 Valutazione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali

Quadro normativo di riferimento

La valutazione degli alunni con disabilità, certificata è riferita al comportamento, alle discipline e alle attività svolte sulla base del Piano Educativo Individualizzato (PEI) ed è espressa con livelli di apprendimento correlati a giudizi descrittivi (O.M. n. 172 del 4 dicembre 2020) nella scuola Primaria e con voti in decimi per la Scuola secondaria di primo grado. In base alla Legge 104 del 5/2/1992:

*“Nella valutazione degli alunni con handicap è indicato, sulla base del Piano Educativo individualizzato, per quali discipline siano stati adottati particolari criteri didattici, quali attività integrative e di sostegno siano state svolte, anche in sostituzione parziale dei contenuti programmatici di alcune discipline. Nella scuola dell’obbligo sono predisposte, sulla base degli elementi conoscitivi di cui sopra, prove d’esame corrispondenti agli insegnamenti impartiti e idonee a valutare il progresso dell’allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali”.*

Nel caso di alunni disabili la cui programmazione educativo didattica sia completamente differenziata rispetto alle discipline del curriculum ordinario, è necessario rifarsi al Piano Educativo Individualizzato (Pei), indicando per ciascuna dimensione le fasi significative di miglioramento. In tal caso il documento di valutazione riporterà le aree di competenza affini e non le singole discipline. Le alunne e gli alunni con disabilità partecipano alle prove INVALSI di cui gli articoli 4 e 7 del decreto legislativo n. 62/2017. I docenti contitolari della classe o il Consiglio di classe possono prevedere adeguate strumenti compensativi e/o misure dispensative per lo svolgimento delle prove e, ove non fossero sufficienti, predisporre specifici adattamenti delle prove ovvero disporre, in casi di particolare eccezionalità, l’esonero.

### 3.5 La valutazione degli alunni con DSA e con altre tipologie di BES

La legge n.170 dell’8/10/2010 stabilisce che gli alunni con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi di flessibilità didattica, nel corso dei cicli di istruzione e formazione e negli studi universitari. Le Istituzioni scolastiche devono garantire:

- a) l’uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico;
- b) l’introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure

dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere;

c) per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi gradualmente di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti necessaria, la possibilità dell'esonero. Si precisa che per la classe terza, l'esonero dalla prova scritta della seconda lingua straniera, pur previsto, consente il conseguimento della qualifica e non del diploma di esame di stato.

Le misure di cui sopra devono essere sottoposte periodicamente a monitoraggio per valutarne l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi.

Allo stesso modo, anche le prove di verifica degli apprendimenti per gli alunni con DSA terranno conto delle scelte metodologiche e didattiche operate dall'équipe pedagogica e dal Consiglio di classe.

In particolare il docente, secondo quanto predisposto nel Piano Didattico

Personalizzato (PDP) e sottoscritto dai genitori, avrà cura di:

- predisporre verifiche scalari;
- programmare e concordare con l'alunno le verifiche (anche le interrogazioni devono essere programmate);
- prevedere verifiche orali a compensazione di quelle scritte (soprattutto per la lingua straniera);
- predisporre i testi già scritti e, se utile, ingrandirli;
- porre maggior attenzione alla valutazione delle conoscenze e delle competenze di analisi, sintesi e collegamento piuttosto che alla correttezza formale;
- far usare strumenti e mediatori didattici nelle prove sia scritte sia orali (schemi, tabelle, formulari, calcolatrice; vocabolario on line; schema di procedimento; mappe);
- introdurre prove informatizzate;
- programmare tempi più lunghi per l'esecuzione delle prove;
- sostenere ed incoraggiare costantemente, dimostrando fiducia e pazienza.

Per la valutazione sommativa di fine quadrimestre si dovrà tenere conto delle capacità e delle difficoltà dell'alunno, considerando i progressi manifestati rispetto alla situazione di partenza, all'impegno e alla partecipazione. Si dovrà dunque privilegiare la valorizzazione dei progressi individuali rispetto al pieno raggiungimento degli obiettivi previsti per il gruppo classe.

### 3.6 Valutazione degli alunni con Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD)

Oltre alle indicazioni relative alle modalità di programmazione degli interventi didattici e di conduzione della classe riportati nelle Circolari Ministeriali prot. 40899 del 15/6/2010 e prot. 5713 del 9/2010, la valutazione degli alunni con tali deficit deve tener conto delle seguenti indicazioni:

- organizzare prove scritte in più parti e in più quesiti distinti;
- valutare gli elaborati scritti in base al contenuto, senza considerare gli errori di distrazione, valorizzando il prodotto e l'impegno piuttosto che la forma;
- gratificare gli alunni in forme ravvicinate e frequenti.

I docenti dovranno, inoltre, considerare i fattori presenti nella diagnosi ADHD prima di procedere alla valutazione del comportamento dell'alunno.

Valutazione alunni con altri disturbi e difficoltà e con svantaggio sociale e culturale.

La Direttiva Ministeriale del 27.12.2012 "Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica" sancisce il diritto per tutti gli alunni che presentano varie tipologie di disturbo, difficoltà e svantaggio (alunni stranieri con difficoltà linguistiche, alunni con svantaggio sociale e culturale) di avere accesso ad una didattica individualizzata e personalizzata.

Per questi alunni, oltre a strategie specifiche e attività mirate, sono previste personalizzazioni in relazione agli obiettivi di apprendimento e ai criteri di valutazione degli apprendimenti che trovano definizione all'interno del PDP (Piano Didattico Personalizzato) dell'alunno, ove necessario.

### 3.7 Valutazione degli alunni stranieri di recente immigrazione

La valutazione degli alunni stranieri pone diversi ordini di problemi: dalle modalità di valutazione a quelle di certificazione, alla necessità di tener conto del singolo percorso di apprendimento. La normativa esistente sugli alunni con cittadinanza non italiana non fornisce indicazioni specifiche a proposito della valutazione degli stessi.

In questo contesto "Le linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri" del 2006, rivisitate nel 2014 ed aggiornate nel 2017<sup>32</sup>, sottolineano la necessità di privilegiare la valutazione formativa rispetto a quella "certificativa", prendendo in considerazione il percorso dell'alunno, i progressi realizzati, gli obiettivi possibili, la motivazione e l'impegno co-progettati dal Consiglio nel PDP. In particolare, il documento mira a favorire l'inclusione di ogni studentessa e studente e promuovere il rinnovamento della didattica e delle relazioni tra tutti gli studenti in un contesto di crescente pluralismo culturale.

---

<sup>32</sup> Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori, marzo 2022.

Nel momento in cui si decide il passaggio o meno da una classe all'altra o da un grado scolastico al successivo, occorre far riferimento a una pluralità di elementi fra cui non può mancare una previsione di sviluppo dell'alunno.

Nella valutazione degli apprendimenti si deve pertanto:

1. considerare che le difficoltà incontrate possono essere per lo più linguistiche; occorre dunque valutare le capacità prescindendo da tali difficoltà;
2. tener conto di alcuni aspetti legati alla lingua di origine capaci di avere conseguenze specifiche come gli errori ortografici che andranno gradualmente corretti, si deve quindi nella produzione scritta tener conto dei contenuti e non della forma.

Per gli alunni di lingua nativa non italiana che si trovino nel primo anno di scolarizzazione all'interno del sistema di istruzione nazionale si precisa inoltre che:

1. la valutazione periodica e annuale deve verificare la preparazione soprattutto nella conoscenza della lingua italiana e considerare il livello di partenza dell'alunno, il processo di conoscenza, la motivazione, l'impegno e le sue potenzialità.
2. Il lavoro svolto nei corsi di alfabetizzazione o di sostegno linguistico diventa parte integrante della valutazione di italiano.
3. Il Consiglio deve precisare in quali discipline si ha la temporanea esclusione dal curriculum, in loro luogo sono predisposte attività di alfabetizzazione; tali discipline non vanno valutate nel I quadrimestre.

### 3.8 La valutazione e gli esami di stato degli alunni con disabilità e disturbi specifici di apprendimento

Per quanto attiene, invece, allo svolgimento dell'esame di Stato, si segnalano alcune novità, legate soprattutto ai fini della successiva frequenza della scuola secondaria di secondo grado. La sottocommissione, tenendo a riferimento le modalità organizzative definite dalla commissione in sede di riunione preliminare e tenuto conto del piano educativo individualizzato predispone, se necessario, prove d'esame differenziate che hanno valore equivalente a quelle ordinarie per l'alunna

e l'alunno con disabilità certificata ai sensi della legge n. 104/1992 ai fini del superamento dell'esame e del conseguimento del diploma. Per lo svolgimento delle prove d'esame di Stato, le alunne e gli alunni con disabilità utilizzano attrezzature tecniche e sussidi didattici, nonché ogni altra forma di ausilio professionale e tecnico loro necessario dei quali hanno fatto uso abitualmente nel corso dell'anno scolastico per l'attuazione del piano educativo individualizzato o comunque ritenuti funzionali allo svolgimento delle prove. Il voto finale viene determinato sulla base dei criteri e delle modalità previste dall'articolo 8 del decreto legislativo n. 62/2017.

### 3.9 La certificazione delle competenze <sup>33</sup>

La sezione n. 10 del Piano Educativo Individualizzato, disciplinata dall'articolo 14 del DI n.182/2020, è dedicata alla certificazione delle competenze nel primo e nel secondo ciclo e riguarda pertanto la scuola primaria, secondaria di primo e di secondo grado. Nelle Linee Guida si ricorda che, nel primo ciclo, la certificazione delle competenze è regolata dal D.lgs 62/2017 e dal conseguente DM n. 742/17, mentre nel secondo ciclo dal DM n.139/2007 e dal DM n. 9/2010; nell'uno e nell'altro caso la certificazione deve essere personalizzata in base al Pei.

### 3.10 Scuola primaria e secondaria di primo grado

Ricordiamo che la certificazione delle competenze per la scuola primaria è prevista al termine della classe quinta, al termine della classe terza per la scuola secondaria di primo grado. Il Ministero con il DM n. 742/2017 ha adottato due modelli nazionali di certificazione delle competenze [A (per la scuola primaria) e B (per la scuola secondaria di primo grado)], modelli che:

1. definiscono, per mezzo di enunciati descrittivi, i diversi livelli di acquisizione delle competenze;
2. non sono modificabili, per cui vanno utilizzati anche per gli alunni con disabilità.

Considerato che la valutazione degli apprendimenti per gli allievi con disabilità, in qualsiasi forma la stessa sia proposta, deve essere sempre coerente al PEI, il succitato DM 742 ha previsto che il documento (il modello nazionale) possa essere accompagnato da una nota esplicativa, che rapporti il significato degli enunciati di competenza agli obiettivi specifici del PEI, intervenendo sia rispetto alle competenze o ai loro descrittori, sia rispetto ai livelli raggiunti.

La certificazione delle competenze spetta al team docenti e al consiglio di classe, tuttavia in questa sezione del PEI è possibile definire le note esplicative da inserire nella certificazione, riguardanti:

- la scelta delle competenze effettivamente certificabili, nel caso di una progettazione didattica in cui gli interventi sul percorso curricolare presuppongano un eventuale esonero da alcune discipline che concorrono allo sviluppo di specifiche competenze;
- la personalizzazione dei descrittori previsti per ciascuna competenza, selezionando e/o modificando quelli che siano stati effettivamente considerati ai fini del raggiungimento della stessa;
- la personalizzazione dei giudizi descrittivi dei livelli, al fine di delineare il livello raggiunto per ciascuna competenza.

Nel caso in cui il modello di certificazione nazionale risulti assolutamente non compatibile con il PEI, lo stesso modello può essere lasciato in bianco, motivando la scelta nelle annotazioni e definendo lì i livelli di competenza effettivamente rilevabili.

---

<sup>33</sup>“Nuovo PEI, compilazione sezione dieci: certificazione delle competenze. Come procedere” da [www.orizzontescuola.it](http://www.orizzontescuola.it)

Ricordiamo che la certificazione delle competenze viene redatta in sede di scrutinio finale e rilasciata agli alunni della scuola primaria al termine della classe quinta e agli alunni della classe terza della scuola secondaria che superano l'esame.

Le alunne e gli alunni con disturbo specifico di apprendimento sostengono le prove d'esame secondo le modalità previste dall'articolo 14 del decreto ministeriale n. 741/2017, utilizzando, se necessario gli strumenti compensativi indicati nel piano didattico personalizzato dei quali hanno fatto uso abitualmente nel corso dell'anno scolastico o comunque ritenuti funzionali allo svolgimento delle prove ed usufruendo eventualmente di tempi più lunghi per lo svolgimento delle prove scritte. In ogni caso, l'utilizzazione di strumenti compensativi non deve pregiudicare la validità delle prove scritte.

Per le alunne e gli alunni dispensati dalle prove scritte di lingua straniera la sottocommissione individua le modalità e i contenuti della prova orale sostitutiva della prova scritta. Nel caso di alunne e alunni esonerati dall'insegnamento di una o entrambe le lingue straniere, se necessario, vengono definite sulla base del piano didattico personalizzato prove differenziate con valore equivalente ai fini del superamento dell'esame e del conseguimento del diploma.

Nel diploma finale rilasciato alle alunne e agli alunni con disabilità o con disturbo specifico di apprendimento che superano l'esame (voto finale non inferiore a *6/10*) non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento e di differenziazione delle prove. Analogamente, non ne viene fatta menzione nei tabelloni affissi all'albo dell'Istituto.

### 3.11 Come verificare gli alunni con BES

Il successo formativo degli alunni e, in particolar modo degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, è strettamente legato ad un'adeguata cultura valutativa dei docenti che rappresenta il discrimine tra inclusione ed esclusione nel processo di apprendimento (Sciapeconi, Pigliapoco 2022). I docenti, nella fase di condivisione e di co-progettazione del Piano Educativo Individualizzato e del Piano Didattico Personalizzato, devono descrivere con cura gli obiettivi, i criteri di valutazione e le modalità di verifica, specificando, di volta in volta, le eventuali curvature e/o operazioni di personalizzazione rispetto a quelli proposti per il gruppo classe.

### 3.12 La personalizzazione delle verifiche

La personalizzazione delle verifiche, tenuto conto della progettazione esplicitata nel Pei e nel PDP- che rappresentano sempre la nostra bussola, il nostro punto di riferimento, capaci di fornire sempre il giusto orientamento - si innesta su due operazioni fondamentali: la **facilitazione** e la **semplificazione**.

1. La facilitazione è l'**operazione di scomposizione graduale delle difficoltà senza che esse siano eliminate dal compito**. In una prova di verifica facilitata non si agisce direttamente sulle difficoltà cognitive della prova, ma sugli elementi non cognitivi che potrebbero rappresentare un ostacolo per l'alunno (Ibidem, 2022).
2. La semplificazione è l'**operazione di riduzione o l'eliminazione dal compito di richieste che risulterebbero troppo onerose per la persona che si prepara a svolgere la verifica**. Semplificare vuol dire "togliere" dal testo o dal compito ciò che serve (Sciapeconi, Pigliapoco, 2022).

Nel momento in cui si personalizzano le verifiche si possono compiere le seguenti operazioni:

### 1. FACILITARE IL TESTO

E' l'operazione di scomposizione e riorganizzazione del testo in modo da aumentarne la leggibilità anche utilizzando paragrafi, immagini, schemi e mappe. Altri accorgimenti possono essere: l'utilizzo di anticipatori visivi; la modifica del font; l'utilizzo dello stampato maiuscolo.

### 2. FACILITARE IL COMPITO

Il compito, con questo lavoro, viene spiegato con espressioni più semplici utilizzando: esempi, un numero ridotto di parole; un modello da imitare o un caso svolto. Anche per la facilitazione del compito, non vi è nessuna riduzione della richiesta per quel che riguarda il profilo cognitivo.

### 3. SEMPLIFICARE IL TESTO

La semplificazione di un testo prevede una serie di operazioni<sup>34</sup> di riscrittura per aumentarne la comprensibilità.

### 4. SEMPLIFICARE IL COMPITO

La semplificazione del compito si effettua nel momento in cui si semplificano le richieste e/o attività anche da un punto di vista cognitivo e radicale.

La parola valutazione, come abbiamo visto in premessa, significa "*dare un valore*" a tutto il processo di apprendimento. Essa, quindi, non si limita ad una sterile misurazione del sapere, ma è *formativa*, cioè "*strumento di formazione*" (Petracca 2015). Essa è, inoltre, *orientativa* ovvero è un mezzo che serve agli insegnanti per orientare l'alunno "sulla via giusta", per guidarlo anche attraverso il riconoscimento dei propri errori, nell'esplorazione di sé stesso e nel riconoscimento delle proprie capacità e dei propri limiti.

---

<sup>34</sup>Alcuni suggerimenti: preferire le parole concrete, brevi e di uso comune; verbi semplici; frasi brevi; usare il presente al posto del futuro; la ripetizione, evitando l'uso di pronomi e sinonimi; sostituire il congiuntivo con il presente; evitare gli incisi; suddividere il testo in paragrafi con sottotitoli; evidenziare le parole chiave; evitare i modi di dire, gli idiomi e tutte le espressioni figurate ecc. (Pigliapoco, Sciapeconi, 2015).

La valutazione, intesa come un'operazione iniziale e continua che si lega strettamente ad ogni momento dell'iter scolastico è, conseguentemente, una *valutazione progettuale*. La valutazione può essere anche solidale (Sciapeconi, Pigliapoco, 2022) poiché è strettamente legata al concetto di “valorizzazione” in quanto promuove, aiuta. Secondo Ivan Sciapeconi e Eva Pigliapoco, la valutazione solidale è quella che, grazie all'approccio bio-psico-sociale, “*ricosce la complessità e agisce in essa per rendere visibile la valutazione, aumentarne la consapevolezza di tutti e favorirne atteggiamenti di autoregolazione...*” e, aggiungiamo noi, di autovalutazione.

La valutazione solidale mette insieme e unisce, in solido, punti di vista diversi ed è praticata nel riconoscimento del valore e della diversità dell'altro.

Nessun successo formativo è possibile senza il contributo attivo, efficace e dinamico della persona che apprende. L'azione di co-progettazione dei docenti del Consiglio, con le eventuali curvature, diventa potente ed efficace solo con il reale e continuo coinvolgimento degli alunni, di tutti gli alunni senza differenza alcuna oltre che di tutti gli adulti di riferimento coinvolti.

## **4 Esempi di buone prassi**

### **4.1 Infanzia**

#### **4.1.1 Osservazioni**

Nel periodo dai 3 ai 6 anni si costruiscono le premesse per il futuro, si sviluppano tutte le abilità di base indispensabili per imparare ad orientarsi nel mondo dei saperi disciplinari.

Gli insegnanti hanno il ruolo di accogliere, valorizzare ed estendere le curiosità e le proposte dei bambini, creando occasioni e progetti di apprendimento per favorire l'organizzazione di quello che i bambini scoprono; in questa *mission* il gioco, l'apprendimento cooperativo e la cura della relazione educativa sono pratiche fondamentali per i bambini su cui ci focalizziamo e progettiamo i nostri interventi educativi - didattici.

La progettazione di interventi educativi-didattici personalizzati consente di attivare percorsi di prevenzione efficaci affinché gli alunni possano affrontare processi di apprendimento con serenità e con un bagaglio di risorse personali più completo, in linea con le Indicazioni Nazionali, secondo cui l'approccio globale, che caratterizza la scuola dell'Infanzia, deve tendere al delinarsi dei saperi disciplinari e ai loro alfabeti, declinati nei campi di esperienza<sup>35</sup>.

La nostra scuola dell'Infanzia rappresenta l'ambito educativo per eccellenza, all'interno del quale è possibile cogliere le prime incertezze. È proprio con l'inizio della scuola che il piccolo alunno comincia a maturare esperienze sociali che condizioneranno il suo comportamento futuro, le sue modalità relazionali e il ruolo che assumerà all'interno di un gruppo. Da qui si possono iniziare a cogliere le prime incertezze

---

<sup>35</sup> Campi di esperienza: il sè e l'altro, il corpo in movimento, linguaggi creatività espressione, i discorsi e le parole, la conoscenza del mondo.

e difficoltà dei bambini. La scuola dell'Infanzia si è sempre dimostrata attenta nel rilevamento precoce dei segnali di disagio del bambino. Dal momento che spesso ciò che sfugge all'osservazione dei genitori, può essere colto nella realtà scolastica. La scuola rappresenta un osservatorio privilegiato poiché affronta quotidianamente aspetti educativi legati alla crescita dei bambini. Tenendo conto dello sviluppo del del bambino, secondo gli stadi individuati da Piaget<sup>36</sup>, all'interno del quale ci sono delle crisi da considerarsi fisiologiche poiché destinate a scomparire nel momento in cui il bambino supera le difficoltà del passaggio evolutivo (Montecchi 2002), oppure riconoscere un disagio patologico di sintomi rigidi che interagiscono con la qualità di vita del bambino, in questi casi il Team docente segnala il problema ai genitori e suggerisce loro di rivolgersi alle figure professionali competenti per un approfondimento diagnostico, importante in questo momento si dimostra la figura del pediatra, che avvia una serie di approfondimenti sanitari.

Al fine di considerare in modo adeguato e gestire al meglio il disagio espresso dal bambino è stato sempre indispensabile intraprendere un lavoro condiviso con i genitori per scambiare conoscenze e impressioni e mettere in luce i comportamenti sospetti. Spesso le famiglie di fronte alle osservazioni sistematiche pervenute dai docenti dimostrano paura, rabbia tanto da essere sopraffatti da queste forti emozioni e spesso non accettano la realtà e le evidenze rilevate nella quotidianità scolastica; per questi motivi è importante che l'insegnante diventi interlocutore e portatore del disagio del bambino.

Tuttavia, nella nostra realtà scolastica la scuola osserviamo spesso l'emergere di difficoltà più globali, quali difficoltà grafo-motorie, difficoltà di orientamento e integrazione spazio-temporale, difficoltà di coordinazione oculo-manuale e di coordinazione dinamica generale, dominanza laterale non adeguatamente acquisita, difficoltà nella discriminazione e memorizzazione visiva sequenziale, difficoltà di orientamento nel tempo scuola, difficoltà nell'esecuzione autonoma delle attività della giornata, difficoltà ad orientarsi nel tempo prossimale (ieri, oggi, domani).

#### 4.1.2 Studio di caso

In sezione è presente un bambino con disabilità; A. è affetto da ritardo globale dello sviluppo. Il bambino possiede una memoria legata alle esperienze ripetute. La sua attenzione è breve e facilmente esauribile. Nei diversi contesti si esprime sillabando (lallazione) e, contemporaneamente, indicando con i gesti l'oggetto o il gioco desiderato, conosce e pronuncia due /tre parole. Nell'ambiente scolastico, dimostra di percepire i suoni e i rumori, che provocano in lui momenti di gioia e interesse. Manipola volentieri vari materiali come la pasta di sale, materiali di recupero, vari tipi di giochi come le costruzioni, che usa per

---

<sup>36</sup>La teoria di **Piaget** si basa su quattro stadi che il bambino attraversa dalla nascita: senso-motorio, pre-operatorio, operatorio concreto, operatorio formale.

più tempo rispetto ad altri che tende a lasciare dopo pochi secondi di utilizzo. Il bambino dipende dall'adulto, per gestire e completare tutte le azioni quotidiane, deve essere stimolato e guidato nello svolgimento di attività e di routine (nell'igiene personale, nella gestione dell'alimentazione, sia del pranzo condiviso che della merenda). Il bambino, dimostra di comprendere le richieste verbali date dall'insegnante, agendo di conseguenza e tramite mimica facciale, riconosce sugli altri il significato di espressioni facciali che indicano approvazione e disapprovazione di azioni svolte. Si fa comprendere attraverso mimiche gestuali, indicando ciò che desidera. Il bambino non ha raggiunto autonomia nella deambulazione, non mantiene una postura corretta durante la camminata, spesso procede a gattoni, durante gli spostamenti necessita della supervisione e dell'aiuto continuo di un adulto, tende a correre, a lanciarsi per terra, perdere l'equilibrio e cadere. Il bambino si dimostra affettuoso e cerca il contatto fisico, durante una conversazione, comprende il tono di voce, ma non mantiene il contatto oculare. Per comunicare i suoi bisogni si relaziona con l'adulto e se non è soddisfatto urla e dice "no". Durante le attività sia ludiche che didattiche, l'insegnante deve sollecitarlo nella condivisione del materiale e dei giochi e a rispettarne le regole. Il bambino utilizza i giochi scelti per poco tempo e con superficialità, presta più interesse verso i giochi sonori, motori e di travaso. Necessita della mediazione dell'insegnante, per incoraggiarlo a condividere e coinvolgerlo nelle attività di gioco con i compagni.

Riassumendo i punti di forza di A. sono:

- ✓ -buona memoria delle esperienze reiterate,
- ✓ interesse per i suoni e i rumori,
- ✓ tendenza alla ripetitività delle attività;
- ✓ affettuosità e ricerca del contatto fisico.

mentre tra i punti di debolezza occorre segnalare:

- difficoltà di attenzione,
- difficoltà nelle capacità prassiche,
- difficoltà nelle attività di motricità fine e grossolana,
- linguaggio poco sviluppato.

## **LA PROGETTAZIONE DI UN INTERVENTO DIDATTICO**

Dopo un'attenta analisi e sulla base dei bisogni di A. è emerso che il bambino ha difficoltà nel riconoscimento dei colori, delle forme e i tempi di attenzione sono molto brevi, comunque al di sotto della soglia richiesta ai bambini di 3 anni. Si è deciso che l'attività progettuale avrebbe riguardato prevalentemente le forme, coinvolgendo anche altre aree.

### **UDA: GIOCHIAMO CON LE FORME**

**Premessa:** l'acquisizione della dimensione logica, in quanto operazione astratta, è una grande conquista cognitiva per il bambino, che avviene già a partire dalla Scuola dell'Infanzia, la maggior parte di questa unità didattica di apprendimento è incentrata su attività psico – motorie, in quanto il movimento è, per eccellenza, l'area trasversale e pre - disciplinare, perché crea i presupposti per la formazione logica. Inoltre è opportuno per progettare queste attività tenere bene in mente il concetto di protomatematica, intendendo con esso le attività cognitive tese a sviluppare i concetti propri della Matematica, ossia le capacità di raggruppamento, ordinamento, quantificazione e misurazione di fatti e fenomeni della realtà. Le concezioni fondamentali di misura, numero, spazio, tempo hanno una “preistoria” e su questa bisogna lavorare. Pertanto si è pensato alle forme geometriche che potessero diventare uno strumento di gioco per i bambini, come a dei personaggi fantastici, in modo da permettere loro di familiarizzare. Si ritiene che ogni concetto prima di essere interiorizzato debba essere sperimentato con il corpo e da qui mi è venuta l'idea dei giochi, tenendo presente anche che il bambino con disabilità riesce a concentrarsi molto di più con i giochi di movimento; a ciò si è aggiunta la riflessione che inconsciamente ogni bambino deve fare su quello che ha sperimentato e quindi si è individuato un'attività che consentisse al bambino di riflettere prima di agire. La psicomotricità è, per eccellenza, l'area trasversale e pre disciplinare, perché crea i presupposti per la formazione logica. È quindi fondamentale considerare nel bambino il suo sviluppo corporeo sensoriale, che permette l'organizzazione delle percezioni, dell'attenzione, della memoria, del pensiero e dei differenti linguaggi. In Italia la pratica psicomotoria si è diffusa soprattutto tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento, in concomitanza all'emergente problema dell'inserimento degli alunni con handicap nelle classi comuni. (Vayer, Lapierre, Aucouturier e Le Boulch); il paradigma teorico prevede che l'attività psichica e quella motoria sono in stretta correlazione e che non c'è dualismo tra corpo e mente. Ne consegue che l'educazione psicomotoria è una modalità educativa globale, che è necessaria per ogni bambino, sia esso normale o con disabilità, in modo che venga favorito lo sviluppo di tutti gli aspetti della sua personalità. Sono concetti fondanti la pratica psicomotoria la strutturazione dello schema corporeo (immagine, uso e controllo del corpo), il rapporto tra l'io e lo spazio, il rapporto io, oggetti e gli altri.

**Competenze chiave europee 2018 coinvolte:** competenza alfabetica funzionale, competenza in materia di cittadinanza, competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale, competenze

matematiche e in scienze, tecnologia e ingegneria, competenza personale sociale e capacità di imparare a imparare, senso di iniziativa e imprenditorialità.

**Campi esperienza coinvolti traguardi, abilità e conoscenze da raggiungere:**

CAMPI DI ESPERIENZA	TRAGUARDI	ABILITA'	CONOSCENZE
LA CONOSCENZA DEL MONDO	Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità; utilizza simboli per registrarle; esegue misurazioni usando strumenti alla sua portata.	Pone domande sugli oggetti.	Riconoscere le caratteristiche principali degli oggetti.
I DISCORSI E LE PAROLE	Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra suoni e significati.	Interviene autonomamente durante un dialogo.	Denominare correttamente oggetti, persone, animali.
IL SÉ E L'ALTRO	Il bambino gioca in modo costruttivo e creativo con gli altri, sa argomentare, confrontarsi, sostenere le proprie ragioni con adulti e bambini.	Utilizza gli oggetti personali in autonomia e in modo consono.	Riconoscere i propri oggetti.

IMMAGINI SUONI E COLORI	Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti.	Manipola materiali diversi.	Osservare immagini e riconoscere i colori.
IL CORPO E IL MOVIMENTO	Prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori, li applica nei giochi individuali e di gruppo, anche con l'uso di piccoli attrezzi ed è in grado di adattarli alle situazioni ambientali all'interno della scuola e all'aperto.	Controlla i principali schemi durante i percorsi motori stabiliti o liberi.	Coordinare movimenti di base.

### **Attività 1: ECCOMI MI PRESENTO**

Sono state realizzate le forme geometriche, quadrato, triangolo e cerchio, sotto forma di mascotte e sono state presentate ai bambini con una breve filastrocca. (vedi immagini 1 – 3 degli allegati).

Fasi in successione:

1. Le docenti creano un'atmosfera di suspense con la voce.
2. Le docenti chiedono ai bambini di predisporre all'ascolto.
3. La docente curricolare presenta ai bambini le prime due mascotte (quadrato e triangolo), una per volta.
4. Le docenti contano i lati delle figure e toccano le punte del quadrato e del triangolo.
5. Le docenti fanno toccare e contare i lati delle mascotte ad ogni bambino.
6. La docente curricolare presenta ai bambini la mascotte cerchio.
7. Le docenti focalizzano l'attenzione sulla diversa forma rispetto alle altre due.
8. Le docenti avviano una conversazione, basata sull'osservazione degli oggetti intorno a loro, con lo scopo di scoprire le forme geometriche nella realtà.

### **Attività 2: MI MUOVO CON LE FORME**

Questa attività si pone l'obiettivo di far muovere i bambini al fine di consentirgli di interiorizzare le forme. (vedi immagini n. 4 – 6 degli allegati)

Fasi in successione:

1. Le docenti formano delle figure geometriche a terra con lo scotch carta.
2. Le docenti dividono i bambini in tre gruppi.
3. Le docenti chiedono ad ogni gruppo di raggiungere una forma geometrica.
4. Le docenti avviano la musica già precedentemente selezionata.
5. Le docenti spiegano ai bambini le regole del gioco: “ogni volta che la musica si ferma, dovete raggiungere la forma geometrica richiesta”.
6. Le docenti avviano il gioco.

### **Attività 3: COLORO LE FORME**

Con questa attività si pone come obiettivo quello di avvicinare i bambini alla rappresentazione grafica (vedi immagini n. 7 – 10 degli allegati).

Fasi in successione:

1. Le docenti consegnano ai bambini la scheda, spiegando lo step uno per volta. “colorate di rosso il cerchio, di verde il quadrato e di giallo il triangolo”
2. La docente di sostegno consegna il materiale strutturato al bambino con disabilità.
3. La docente di sostegno svolge l’attività insieme al bambino.  
(Le docenti potrebbero decidere in maniera funzionale di invertire i ruoli)
4. Per M. la facilitazione consiste nella preparazione del materiale strutturato con la rappresentazione delle forme geometriche, che dovrà associare (vedi immagini 11 -12 degli allegati).

### **Attività 4: LE FORME CHE CI CIRCONDANO**

Questa attività rappresenta la fase conclusiva del progetto. È un compito di realtà che mira a verificare se i bambini hanno acquisito i concetti delle forme geometriche presentate. (vedi immagini n. 12 – 16 degli allegati)

Fasi in successione:

1. Ad ogni bambino vengono consegnati degli oggetti di diversa forma, come ad es. tappo, triangolo e quadrato realizzati in legno.
2. I bambini dovranno riporre l’oggetto nella figura geometrica corrispondente disegnata a terra.

### **ANALISI DEI RISULTATI RAGGIUNTI**

Le attività proposte sono state seguite e svolte dai bambini con entusiasmo. Dall’analisi fatta con il team docente è emerso che per alcuni bambini è stato naturale e facile interiorizzare i concetti geometrici, per altri bambini c’è stato bisogno di più tempo. Per tale motivo le attività sono state proposte più volte ai bambini. Inoltre per i bambini che sono rientrati alla fine del mese di maggio dopo una lunga assenza si è

reso necessario riprendere nuovamente tali attività, perché le maestre si sono rese conto che questi bambini non riuscivano a riconoscere le forme geometriche. I concetti sulle forme geometriche sono stati ben interiorizzati da M., infatti le maestre sono solite chiedere a M. di prendere un cerchio, un triangolo o un quadrato e lui prontamente porge l'oggetto corretto.

#### ALLEGATI



*Immagine.1*



*Immagine n. 2*



*Immagine n.3*



*Immagine n. 4*



Immagine n. 5



Immagine n. 6

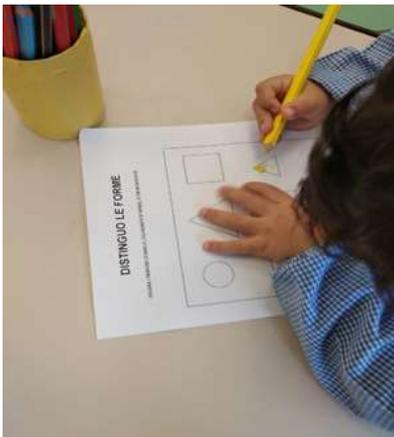


Immagine n. 7

## 4.2 Primaria

### 4.2.1 Lavorare con l'autismo

#### LE CONDIZIONI DELL'INTERVENTO DIDATTICO

Nel nostro Istituto tra gli alunni con disabilità vi è una considerevole presenza del disturbo dello spettro autistico che qualunque sia il livello di funzionamento, determina sempre una serie di ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione che rendono problematica la presenza nel contesto della classe<sup>37</sup>. Per tale motivo nell'azione educativa cerchiamo, da un lato, di potenziare le competenze dell'allievo e dall'altro di organizzare l'ambiente per fare in modo che si adatti alle sue specificità.

<sup>37</sup> L. Cottini, L'allievo con autismo, in La vita Scolastica n. 15 anno 2022, pag. 94.

In particolare per costruire un curriculum rispondente alle esigenze dell'alunno, ma nello stesso tempo agganciato a quello dei compagni partiamo da una valutazione dei punti di forza e dei punti di debolezza in riferimento alle dimensioni della relazione, dell'interazione e della socializzazione; della comunicazione e del linguaggio; dell'autonomia e dell'orientamento e quella cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento.

Pertanto questa prima fase di conoscenza dell'alunno avviene grazie ad un dialogo tra le diverse figure che interagiscono con lui e diversi strumenti di valutazione, come protocolli osservativi (descrittivi o strutturati), check list (elenchi di abilità e di specifici comportamenti) e l'analisi funzionale del comportamento (modello ABC, antecedente – comportamento - conseguenza) per analizzare i motivi alla base di un determinato comportamento e per aiutare il team docente a prevenirlo o a gestirlo. L'oggetto delle nostre osservazioni, al fine di progettare un itinerario didattico rispondente alle reali esigenze dell'alunno, così come richiesto dalla D.M. 182/2020, fa riferimento alle dimensioni sopra citate.

Per quanto concerne l'organizzazione dell'ambiente, aiutare i bambini con autismo a comprendere il senso di ciò che li circonda significa mettere a loro disposizione una sorta di bussola per l'orientamento, fornendo informazioni con modalità che facilitano al massimo la comprensione. In considerazione delle loro difficoltà di attenzione e di elaborazione degli stimoli di tipo verbale e, per contro, del positivo livello di abilità visive e della buona memoria associativa<sup>38</sup>, usiamo in maniera preferenziale procedure di comunicazione con l'utilizzo di immagini, che rendono palesi le opportunità e le aspettative di quell'ambiente, fornendo una visione dello spazio, definita da elementi associati a determinati eventi in modo prevedibile, lo stesso approccio si estende anche all'organizzazione delle attività; a tal proposito fondamentali si dimostrano le *routines*.



*Agenda visiva della giornata scolastica.*

Inoltre, affinché l'organizzazione dell'ambiente e delle attività sia ottimale bisogna considerare l'importanza di eliminare, o comunque ridurre, la maggior parte degli stimoli che possono risultare

---

<sup>38</sup> L. Cottini e G. Vivanti, *Autismo come e cosa fare con bambini e ragazzi a scuola*, Giunti edu, ed. 2020, pag. 71

distraenti e determinare un'eccessiva sollecitazione sensoriale; infatti i teams docenti adottano un approccio pro – attivo volto a garantire un contesto di lavoro il più possibile silenzioso, ad es. curando il tono della voce e gli spostamenti dei compagni all'interno della classe, al fine di consentire a tutti di poter operare in modo sereno e concentrato.

## **DALLA PROGETTAZIONE ALL'ATTIVITA' DIDATTICA**

Nel pianificare il percorso didattico si prevedono degli obiettivi realistici rispetto alla situazione individuale, curvati o integrati a quelli della classe, considerando non solo l'età dei bambini, ma anche il loro profilo cognitivo, gli eventuali problemi comportamentali, le carenze nella sfera sociale e comunicativa, i deficit sensoriali, le difficoltà con le transizioni e i cambiamenti.

Oltre a questi elementi, devono essere tenuti nella debita considerazione anche gli interessi e le motivazioni particolari (a volte pressoché esclusivi) che presentano i singoli, che possono rappresentare punti di partenza per costruire un approccio che si amplii nel tempo (Kluth e Schwarz, 2008)<sup>39</sup>.

In presenza di bassi livelli funzionali si progetta l'attività didattica ricorrendo al curriculum multilivello, alla sovrapposizione curriculare e alla cultura del compito.

Nella fattispecie prevediamo diverse situazioni di apprendimento: l'alunno fa le stesse cose dei compagni, lavora con obiettivi curvati, cioè con contenuti simili ai compagni, ma modificati, ridotti, semplificati per adattarli alle sue esigenze;

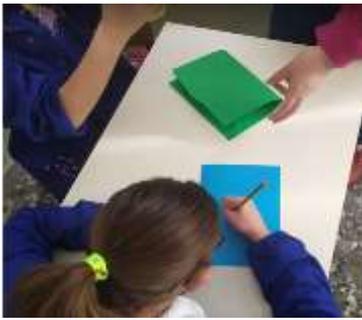


*Esempio di curriculum multilivello*

è impegnato in attività personali prevedendo, in questo caso, attività personalizzate supportato dall'insegnante, da uno o più compagni (peer tutoring),

---

<sup>39</sup>Cottini e G. Vivanti, Autismo come e cosa fare con bambini e ragazzi a scuola, Giunti edu, ed. 2020, pag. 69



*Peer tutoring*

o in maniera autonoma, in questo caso i compiti didattici risultano del tutto diversi da quelli dei compagni, ma vengono sviluppati nel contesto integrato.



*Lavoro in autonomia*

Tutto ciò è reso possibile da una programmazione condivisa con il team docente e dall'organizzazione e flessibilità del contesto, che rende tale pratica didattica un *modus operandi* sistematico. Tuttavia ciò non toglie che si debbano prevedere momenti di apprendimento *vis à vis*, affinché il bambino possa acquisire competenze di base per poter poi partecipare in maniera più proficua alle attività garantendo una presenza sempre più ampia e qualitativamente significativa alle attività della classe.

All'interno del contesto scolastico si possono creare delle situazioni in cui non è possibile agganciarsi in alcuna attività della classe, in questo caso si ricorre a mettere in atto la cultura del compito, che rappresenta il quinto ed ultimo livello di adeguamento degli obiettivi, come indicato dalla teoria di Ianes, che consiste nel prevedere occasioni di partecipazioni, in cui l'alunno sperimenti, anche se solo da spettatore, il clima emotivo, la tensione cognitiva, i prodotti elaborati, ecc.

## **METODOLOGIE E STRATEGIE**

Nel predisporre il lavoro didattico ricorriamo all'utilizzo di metodologie e strategie, individuando gli approcci più significativi da adattare al contesto classe, al fine di definire un approccio metodologico, fortemente personalizzato e in grado di coniugare le indicazioni "specialistiche", con gli accorgimenti organizzativi e didattici necessari per la promozione di una reale integrazione (Cottini, 2011). Fra le

strategie d'intervento specifiche per l'autismo a cui facciamo riferimento ci sono: l'Analisi Comportamentale Applicata (ABA), il programma TEACCH, le procedure di comunicazione aumentativa alternativa (CAA), i video modeling e le procedure per promuovere le abilità sociali.



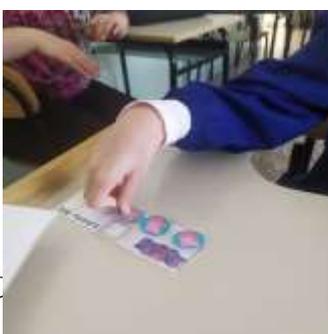
*Video modeling e storie sociali*

Tra le strategie e le tecniche specifiche facciamo riferimento alle tecniche del rinforzo, dell'aiuto e della riduzione dell'aiuto, dell'apprendimento discriminativo senza errori, del concatenamento, del modellamento e delle storie sociali.



*Task Analysis*

Nella gestione delle crisi, nel contenimento dei problemi comportamentali e nell'insegnamento delle abilità sociali facciamo ricorso alle seguenti strategie: blocco verbale, blocco fisico, allontanamento degli altri dall'allievo, protezione per l'allievo, estinzione del comportamento, time out, token economy, imitazione, training comunicativi.

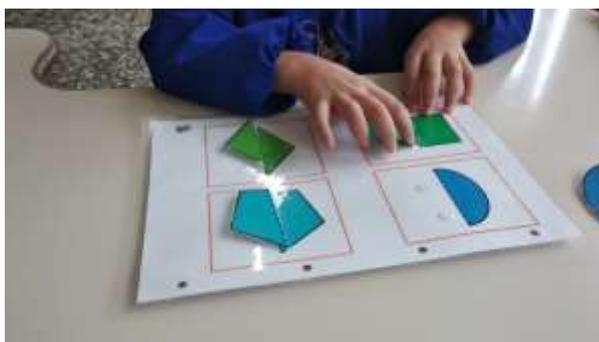


*Token Economy*



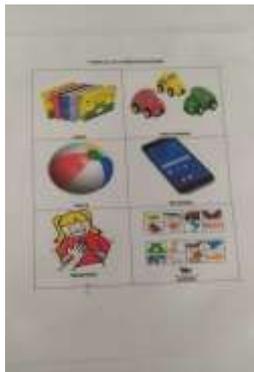
*Giochi imitativi*

***Esempi di strategie d'intervento specifiche: approccio TEACCH e ABA***





## **La Comunicazione Aumentativa Alternativa**



*Quaderno e tabella di comunicazione*



*Comunicatore dinamico*

### **4.4.2 In viaggio verso la letto-scrittura**

#### **Scheda di progettazione**

**Titolo dell'attività:** "In viaggio verso la ...lettoscrittura"

#### **Obiettivi dell'attività**

- Potenziare le abilità della lettoscrittura in fluidità, accuratezza e comprensione.
- Avviare alla produzione autonoma delle parole attraverso il ritmo e la musicalità.
- Favorire le relazioni interpersonali e il rispetto delle regole attraverso il gioco e il canto.
- Ricostruire a livello socio affettivo gli apprendimenti dell'intero anno scolastico attraverso le strofe della filastrocca e il disegno.
- Imparare a cantare in coro.

#### **Metodologie e strumenti**

Le scelte metodologiche e gli strumenti utilizzati hanno lo scopo di favorire l'inclusione di tutti gli alunni, nel rispetto delle diverse intelligenze, modalità e tempi di apprendimento.

La scelta strategica del gioco, anche online, e del canto rispondono al criterio dell'apprendimento accessibile a tutti attraverso una didattica inclusiva, capace di facilitare il processo di acquisizione delle strumentalità di base e al contempo di sollecitare la curiosità, la partecipazione e l'impegno di ogni alunno. Il gioco di squadra, in particolare, ha lo scopo di favorire le relazioni tra i bambini che, sfidandosi in una sana competizione, si impegnano a dare il meglio di sé, collaborando tra di loro.

Il coinvolgimento degli alunni raggiunge la sua massima espressione nell'attività finale di metacognizione che, attraverso la somministrazione di un questionario con supporto di immagini(emoticon), permetterà a ciascuno di riflettere ed acquisire consapevolezza rispetto al "saper fare" e al "saper essere" ovvero di autovalutare la propria competenza nella lettura e scrittura di frasi semplici, nel canto corale, nella relazione con gli altri e, al contempo, di esprimere il proprio gradimento sull'attività proposta.

Durante le diverse fasi dell'attività, gli insegnanti utilizzeranno alcuni strumenti quali il diario di bordo, la griglia di osservazione, la rubrica di valutazione degli obiettivi per monitorare il processo di insegnamento-apprendimento e per calibrare le attività proposte rispetto alle diverse esigenze formative della classe.

### **Fasi dell'attività**

L'intervento didattico con la classe, si svolge in presenza e si articola in 7 fasi per una durata complessiva di 4 ore in tre giornate.

*Setting aula:* divisione della classe in 4 squadre. Ogni squadra sceglie il proprio simbolo geometrico e il caposquadra.

*Fase 1:* lavoriamo con le LETTERE. Riconoscimento dei fonemi dell'alfabeto. GIOCO: l'alfabeto pazzo. Lettura cronometrata delle lettere dell'alfabeto.



*Fase 2:* lavoriamo con le SILLABE. Lettura e scrittura ritmata con le dita di parole bisillabe e trisillabe (piane, dittonghi, iati, ponte, gruppi consonantici, digrammi, trigrammi). GIOCO: sillabe a colori.



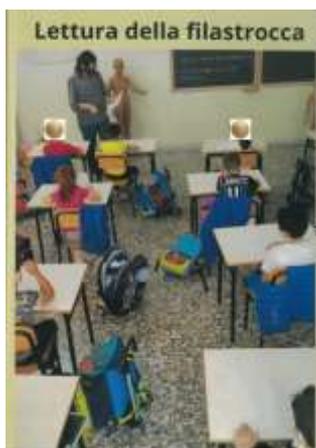
*Fase 3:* lavoriamo con le PAROLE. Lettura visiva di parole bisillabe e trisillabe. GIOCO: catena di parole.



*Fase 4:* lavoriamo con le FRASI. Ricostruzione di frasi minime di una strofa della filastrocca. GIOCO: frasi in puzzle.



Fase 5: lettura della filastrocca. Ascolto della filastrocca cantata (file MP3). Condivisione delle emozioni. Rappresentazione grafica della strofa preferita.



Fase 6: canto corale della filastrocca.



Fase 7: autovalutazione. Compilazione scheda metacognitiva con emoticon.



## PROGRAMMAZIONE DELLE ATTIVITA'

**Titolo: In viaggio verso...la lettoscrittura.**

COMPETENZA CHIAVE	COMPETENZE SPECIFICHE	DESCRITTORI	CONTRIBUTI DISCIPLINARI	DESCRITTORI DISCIPLINARI
<i>Competenza Alfabetica Funzionale</i>	Utilizzare gli strumenti espressivi e lessicali per gestire l'interazione comunicativa verbale.	Legge e scrive correttamente parole e frasi semplici.	<p>Fase 1: Riconoscimento dei fonemi dell'alfabeto. GIOCO: l'alfabeto pazzo. Lettura cronometrata delle lettere dell'alfabeto.</p> <p>Fase 2: Lettura e scrittura ritmata con le dita di parole bisillabe e trisillabe (piane, dittonghi, iati, ponte, gruppi consonantici, digrammi, trigrammi). GIOCO: sillabe a colori.</p> <p>Fase 3: Lettura visiva di parole bisillabe e trisillabe. GIOCO: catena di parole.</p> <p>Fase 4: Ricostruzione di frasi minime di una strofa della filastrocca. GIOCO: frasi in puzzle</p> <p>Fase 5: Lettura e comprensione della filastrocca.</p>	<p>-Associa correttamente fonemi e grafemi.</p> <p>- Riproduce correttamente gruppi di segni, anche corrispondenti a lessemi che non conosce, utilizzando regole interiorizzate di lettura.</p> <p>Scrive brevi frasi rispettando le principali regole ortografiche</p> <p>Legge e comprende brevi testi di senso compiuto.</p>
<i>Dipartimento per l'Inclusione</i>		Esprime sentimenti e stati d'animo utilizzando linguaggi diversi	Rappresentazione grafica della strofa preferita della filastrocca.	Esprime le proprie emozioni attraverso le raffigurazioni grafiche, utilizzando tecniche e

			Fase 6: Canto corale con il gruppo classe.	materiali diversi.  Utilizza le risorse espressive della voce intonando semplici brani in coro.
<b>Competenza Personale e Sociale</b>	Rispetta le regole, dialoga e collabora con i compagni.	Dialoga e collabora in attività di gioco	Giochi di squadra	

## GRIGLIE DI OSSERVAZIONE

**Competenza alfabetica funzionale:** Legge e scrive correttamente parole e frasi semplici.

Alunni classe 1A <sup>1</sup> - 1A <sup>2</sup>	Conosce i fonemi dell'alfabeto	Ricostruisce la parola a partire dalle sillabe che la compongono	Scrive correttamente parole bisillabe e trisillabe	Utilizza il ritmo con le dita per la scrittura autonoma	Ricostruisce una frase semplice riordinando le parole che la compongono	Legge in modo fluido e corretto o parole bisillabe e trisillabe	Legge la frase ricostruita in modo fluido e corretto.	Comunica il contenuto delle strofe della filastrocca

**Competenza alfabetica funzionale:** Esprime sentimenti e stati d'animo utilizzando linguaggi diversi.

Alunni classe 1A <sup>1</sup> - 1A <sup>2</sup>	Non partecipa al canto corale	Si distrae e partecipa in modo discontinuo	Partecipa al canto corale	Segue la direzione dell'insegnante nelle frasi melodiche.	Esegue il canto e lo traduce con movimenti ritmici.

**Competenza personale e sociale:** Rispetta le regole, dialoga e collabora con i compagni.

<b>Alunni classe 1A<sup>1</sup>- 1A<sup>2</sup></b>	<b>Comprende le regole del gioco</b>	<b>Rispetta le regole del gioco</b>	<b>Chiede aiuto al caposquadra</b>	<b>Aiuta gli altri</b>	<b>Nei giochi di squadra coopera, collabora e comprende lo spirito di gruppo.</b>

## RUBRICA DI VALUTAZIONE

### Obiettivi di apprendimento:

Leggere e comprendere semplici testi.

Leggere e scrivere correttamente parole e frasi semplici.

<b>Alunno</b>	<b>Livello in via di prima acquisizione</b>	<b>Livello Base</b>	<b>Livello intermedio</b>	<b>Livello Avanzato</b>
	Si avvia alla lettura sillabica di parole e frasi. Se guidato, scrive parole utilizzando, immagini date.	Legge sillabando e coglie le informazioni essenziali attraverso domande guida. Scrive semplici frasi, utilizzando immagini date.	Legge in modo corretto semplici testi, comprendendone il significato. Scrive parole e frasi, rispettando le principali regole ortografiche.	Legge in modo espressivo, con fluidità ed accuratezza semplici testi, comprendendone il significato. Scrive parole e frasi ortograficamente corrette.

<b>Obiettivi di apprendimento</b> Eeguire ed interpretare, da solo e in gruppo, brani vocali o strumentali				
<b>Alunno</b>	<b>Livello in via di prima acquisizione</b>	<b>Livello Base</b>	<b>Livello intermedio</b>	<b>Livello Avanzato</b>
	Riproduce, su imitazione e in gruppo, parte di frase musicale, servendosi del canto.	Riproduce, su imitazione e in gruppo, una frase musicale, servendosi del canto e della azione motoria.	Esegue in gruppo una frase musicale, servendosi del canto e dell' azione motoria.	Coglie gli aspetti espressivi di una frase musicale traducendola, nel gruppo, in canto, azione motoria.

<b>Obiettivi di apprendimento:</b> Rispettare le regole, dialogare e collaborare con i compagni.				
<b>Alunno</b>	<b>Livello in via di prima acquisizione</b>	<b>Livello Base</b>	<b>Livello intermedio</b>	<b>Livello Avanzato</b>
	Sollecitato, si relaziona nel piccolo gruppo.	Si relaziona nel piccolo gruppo.	Si relaziona nel gruppo a cui appartiene e dialoga con i compagni nel rispetto delle regole condivise.	Dialoga e collabora con i compagni nel rispetto delle regole.

### 4.4.3 Lavorare con la disabilità uditiva

*“Non sentire è una condizione seria, ma dipende da noi trasformare una mancanza in qualcosa che ti identifica e insieme ti stimola a compensare questa carenza, e a valorizzare aspetti di te che forse nemmeno sapevi di avere. La cosa importante è avere la forza di pretendere dagli altri il rispetto della nostra identità. La perfezione è statica, l'imperfezione ti costringe a cercare la tua unica “perfezione”.*<sup>40</sup>

Dal primo momento che ci si avvicina con un bambino non udente si ha la consapevolezza di quanto sia importante la piena inclusione dello stesso, in un mondo che però sembra essere pensato solo per gli udenti. Le difficoltà riscontrate hanno fatto sì che ogni giorno si cercasse la soluzione a qualsiasi problema emergesse durante le attività.

A. è un bambino affetto da grave ipoacusia bilaterale dotato di impianto cocleare. È molto curioso, interessato a tutto ciò che vede o che gli viene proposto. Pone all'adulto molte domande. Risolve la sua esigenza comunicativa mediante parole accompagnate dai gesti e dal supporto del codice scritto. Data la difficoltà a comunicare verbalmente, nonostante sia integrato nel gruppo classe, risulta difficile capire le sue esigenze che prova ad esternare ai compagni e agli adulti.

Una delle strategie attuate per facilitare la comunicazione è stata quella di lavorare molto sul gruppo-classe, per far capire cos'è la sordità. I bambini sono stati portati a riflettere su come le persone, che vivono nel mondo udente, svolgono le proprie attività di routine, abituati a sentire quotidianamente: la campanella che suona, i suoni della natura, il clacson delle macchine, la musica, in classe le voci delle maestre, dei compagni e così via.

È difficile immaginare un mondo senza suoni né rumori, di non poter sentire la musica o non sapere come cambiano le voci umane, nonostante tante persone vivano tale condizione.

Dalla disabilità uditiva non deriverebbe alcun handicap, se la nostra non fosse una società verbale. A causa della loro disabilità, quindi, i sordi spesso si trovano esclusi dai luoghi sociali. L'handicap non è creato dal deficit uditivo in sé, ma dall'uso della comunicazione verbale quale strumento esclusivo di integrazione sociale.

A tal proposito, è importante sottolineare la differenza tra deficit e handicap: il primo termine rimanda all'aspetto fisico, il secondo all'aspetto sociale.<sup>41</sup> Nel nostro caso, la disabilità nasce dall'incontro fra una condizione umana e il contesto che la circonda, perché, se tutti conoscessimo la lingua dei segni l'handicap per i sordi sarebbe quasi nullo.

---

<sup>40</sup> “Facciamoci sentire” Sara Giada Gerini

<sup>41</sup> “Il concetto di disabilità”, a cura dell'ISTAT, reperibile come documento internet all'indirizzo <http://www.handicapincifre.it/documenti/concettodisabilit%C3%A0.asp>

Solo negli ultimi anni sono stati mossi alcuni passi sulla strada dell'“uguaglianza nella diversità”.<sup>42</sup> Infatti, nel 2006, la *Convenzione Internazionale delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* ha rivolto una “diversa” attenzione nei confronti della persona con deficit uditivo rivoluzionando il concetto di comunicazione tradizionalmente inteso e valorizzando l'insieme delle lingue parlate, dei segni e delle altre forme di espressione non verbali. Successivamente nel 2017 è stato elaborato il disegno di legge n. 302 sul riconoscimento della lingua dei segni italiana (LIS)<sup>43</sup> che legittima il fondamentale ruolo esercitato dalla LIS in ambito scolastico e sociale, oltre a prevedere la presenza dell'insegnante di sostegno specializzato, dell'assistente alla comunicazione e di specifici ausili tecnologici in grado di assicurare funzionali condizioni di sostegno della persona sorda nei processi di comunicazione e di piena partecipazione alle dinamiche di apprendimento.

A tal fine, la scelta metodologica è stata costruita sulla base di un progetto elaborato *ad personam*, calibrato sulle specifiche caratteristiche e potenzialità dell'alunno, prevedendo la costruzione di una rete di interventi concordati e condivisi dai principali componenti del processo inclusivo: il bambino sordo, i genitori, i docenti curricolari e specializzati, l'assistente alla comunicazione, gli operatori socio-sanitari, che periodicamente hanno elaborato un piano di lavoro capace di coniugare sia le competenze pedagogico didattiche sia quelle di natura medica e psicologica.

Una figura in grado di permettere allo studente sordo di abbattere le barriere comunicative nella scuola e al di fuori, è stata l'assistente alla comunicazione, figura prevista dalla legge 104/92, Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone disabili, che garantisce il diritto all'istruzione e all'educazione dei disabili di ogni ordine e grado scolastico e che, all'art. 13, per le persone sorde, impartisce l'obbligo degli enti locali a fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione grazie a personale specializzato, tra cui proprio l'assistente alla comunicazione. Un metodo usato dall'assistente alla comunicazione è stato l'utilizzo della Lingua dei Segni Italiana, che l'alunno aveva iniziato a imparare nelle sedute di logopedia.

Grazie a questo e ad altre strategie, l'assistente è stata in grado, collaborando con l'insegnante di sostegno specializzato, di trovare insieme un metodo adatto ad affrontare le sue difficoltà di comunicazione.

## **INTERVENTI EDUCATIVO-DIDATTICI**

Il primo passo è stato quello di instaurare una relazione di fiducia con l'alunno e utilizzare strategie didattiche efficaci che hanno mirato a stimolare i punti di forza e la curiosità di Andrea, ponendo giorno

---

<sup>42</sup> L'articolo 3 della Costituzione Italiana sancisce che tutti i cittadini sono uguali di fronte alla legge indipendentemente dal loro sesso, religione, lingua, razza o qualunque altra caratteristica che possa essere classificata come diversità.

<sup>43</sup> LIS è una lingua che si è evoluta naturalmente, come tutte le lingue, ma con una struttura molto diversa, che si avvale sia di componenti manuali (es. la configurazione, la posizione, il movimento delle mani) che non-manuali, quali l'espressione facciale, la postura, ecc... È utilizzata nel territorio italiano da parte dei componenti della comunità sorda segnante, che possono essere sordi o udenti, segnanti nativi o tardivi.

dopo giorno obiettivi che hanno puntato alla crescita della sua autostima, soprattutto attraverso l'inclusione.

Andrea ha rappresentato un'ottima opportunità per il gruppo classe e per la sperimentazione da parte del team docenti di nuove modalità didattiche ed organizzative. Per gli alunni udenti la sordità è un'occasione per imparare qualcosa di nuovo, per quelli sordi un'opportunità per essere inclusi nella classe.

Consapevoli delle difficoltà si è cercato di rendere il setting d'aula una sede di opportunità per tutti. Si è cercato di creare le condizioni ottimali che consentissero di rendere il bambino sordo il più autonomo possibile nell'apprendimento, Difatti, solo una scuola "ripensata" può trasformare il rischio di emarginazione in reale integrazione, un luogo sereno di confronto tra i pari e gli adulti.

Anche piccoli accorgimenti sono stati di grande aiuto:

disposizione spaziale dei banchi in modo che lo studente sordo potesse avere una visuale completa di compagni e insegnanti;

disposizione spaziale dei banchi "ad isole" durante le attività laboratoriali ovvero a gruppi di quattro o cinque postazioni, in cui gli alunni sono stati chiamati a lavorare attivamente cooperando;

tutoraggio dei compagni anche attraverso il lavoro di piccolo gruppo;

scrivere alla lavagna le informazioni essenziali, restando frontali alla classe;

rispettare i turni di parola per permettere l'identificazione dell'interlocutore;

buona illuminazione dello spazio e del volto del docente affinché la lettura del labiale non venisse compromessa;

parlare in modo scandito e chiaro con una struttura sintattica non troppo elaborata e un lessico appropriato;

evitare un tono di voce troppo elevato che alterasse l'articolazione;

ricorrere a modelli multisensoriali e multidisciplinari;

utilizzare supporti multimediali e tecnologiche.

L'alunno ha potuto usufruire di dizionari multimediali (anche italiano-LIS), app, strumenti per il riconoscimento vocale, software e in generale tecnologie che hanno permesso di trasformare l'audio in video.

Oltre, però, al supporto di mezzi audiovisivi e di nuove tecnologie, per Andrea, è stata indispensabile una didattica visiva, una "spiegazione" con modalità visiva, cioè semplicemente sono state fornite all'alunno mappe, che hanno consentito di imbrigliare e fissare in modo organico i contenuti, in modo da permetterne una rielaborazione personale che è sfociata in veri e propri apprendimenti e, quindi, in un innalzamento del livello culturale.

La strategia visiva è stata il punto d'incontro tra la programmazione curricolare della classe e il PEI dell'alunno.

## ATTIVITÀ: NEI PANNI DI...

Si è chiesto più volte ai compagni di provare a “mettersi nei panni” di Andrea anche se si sa che tutto ciò richiede una conoscenza e uno sforzo non indifferente. I primi anni la classe non formava una unità perché Andrea aveva una diversità di cui gli altri non sapevano nulla. Bisognava realizzare una forma di comprensione. Bisognava che tutti provassero cosa vuol dire non sentire. Non sentire chi ti parla. “Parlare” senza essere compreso.

Per questo motivo le insegnanti hanno chiesto ai bambini di bendarsi gli occhi, per non essere distratti dal compagno e tapparsi le orecchie dando vita a diversi giochi. La classe era diventata “una”, unitaria. In quel momento i bambini si resero conto dell’esistenza di un silenzio insolito e di quanto soli, in quel silenzio, ci si sentisse. Una strategia semplice da adottare, che non ha comportato dispendio di energie, di preparativi ma ha avuto un’immediata risposta significativa, un impatto forte sul gruppo-classe. L’obiettivo era stato centrato.



## ATTIVITÀ: DATTILOGIA IN CLASSE

Al fine di migliorare l’interazione di compagni e adulti con Andrea, è stato attivato, in collaborazione con l’assistente alla comunicazione, un percorso di dattilologia, che nella comunicazione in alcuni casi può sostituire la scrittura, in quanto la dattilologia è scrivere la parola nell’aria. È stata usata per comporre parole con una serie di configurazioni della mano che corrispondono alle lettere dell’alfabeto. In questo modo si è potuto esprimere a livello manuale parole della lingua acustico vocale.



## ATTIVITÀ: “CANTARE CON I SEGNI”

Alla fine dell'anno le classi quinte sono state coinvolte nella preparazione di un canto incentrato sulla parola chiave: “Amicizia”. Da qualche tempo la musica e la sordità non sono più in conflitto, anzi, più persone sfidano il silenzio e trovano nella musica un modo di comunicare, una valvola di sfogo, una possibilità di sentire in maniera differente e di inserirsi nella vita quotidiana. Consapevoli del fatto che se la musica è per tutti, anche Andrea avrebbe fatto la sua parte. Pertanto con l'ausilio della LIM si è fatto ascoltare il brano e vedere il video con i sottotitoli all'intero gruppo-classe. Qui è successo qualcosa di veramente magico ed emozionante, perché Andrea, in maniera spontanea, ha iniziato a usare i segni, dei gesti che raccontavano ciò che era il messaggio scritto, emozionando docenti e compagni. Da lì la scelta di alcuni bambini di coadiuvare Andrea con il canale visivo-gestuale, una performance sensoriale veramente a tutto tondo. In questi anni si è capito che con Andrea e con tutti i bambini che vivono la “diversità”, non esiste una strategia sempre valida, a volte, è giusto non “guidare”, ma essere trasportati da loro.

L'esperienza con Andrea è stata molto bella e istruttiva, soprattutto ha dato l'occasione a tutti, docenti e alunni, di cogliere, giorno dopo giorno, il suo ingenuo entusiasmo, la sua “sete” di apprendere e, non ultima, la sua disarmante intuizione.



## 4.3 Secondaria di primo grado

### 4.3.1 Lavorare con la disabilità intellettiva

Non è facile dare una definizione univoca della disabilità intellettiva (DI), se pensiamo che oltre a essere una condizione dettata da una serie di fattori di tipo genetico, neurobiologico, psicologico e sociale, negli anni ha avuto interpretazioni diverse.<sup>44</sup>

Nei soggetti affetti da ritardo mentale, il funzionamento intellettivo è significativamente inferiore alla media e può manifestarsi in quattro diversi tipi di ritardo - lieve, moderato, grave, estremo - secondo il Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali- DSM-V del 2013, in cui il termine ‘ritardo mentale’ è stato ufficialmente sostituito da quello di ‘disabilità intellettiva (disturbo dello sviluppo intellettivo)’.

Chi è affetto da ritardo mentale lieve può anche non avere una diagnosi fino all'inizio della scuola, poiché le capacità sociali e la comunicazione possono essere adeguate in età prescolare. Anche successivamente, in età più adulta, i soggetti con R.M.L. possono raggiungere un certo grado di successo sociale e professionale in un ambiente favorevole, sebbene abbiano bisogno di aiuto per alcuni compiti come l'utilizzo dei soldi, la spesa e la scelta di un alloggio appropriato. Questi soggetti hanno difficoltà nella comprensione del pensiero astratto, anche se le abilità di memoria e di linguaggio sono buone. Il livello di QI (quoziente di intelligenza) è generalmente compreso tra 50 e 70.

Il ritardo mentale moderato, invece può essere diagnosticato anche in età prescolare, in quanto sono più evidenti una capacità di comunicazione meno sviluppata e un iniziale isolamento sociale. Lo sviluppo del linguaggio è lento e semplice, anche se possono imparare a leggere, a svolgere semplici esercizi di matematica e a gestire il denaro. Fin dalle prime fasi della vita hanno bisogno di maggiore aiuto nella cura personale e nelle attività casalinghe rispetto ai soggetti lievemente affetti. Possono in grado di svolgere anche attività lavorative non impegnative, come lavori protetti (con l'aiuto di supervisori o dei colleghi), anche se hanno bisogno di assistenza nelle decisioni. Il QI è compreso tra 30 e 50. I bambini con R.M.M. sono consapevoli dei loro deficit e spesso si sentono frustrati e lontani dai loro compagni.

Il ritardo mentale grave implica uno sviluppo non adeguato del linguaggio, le abilità comunicative sono elementari (parole singole, alcune frasi) e uno scarso sviluppo motorio. Il bambino, che ne è affetto, non esprime i propri bisogni in modo completo, rendendo necessarie forme di comunicazione non verbale. Potrebbero essere in grado di svolgere piccoli lavori sotto supervisione e hanno bisogno di aiuto per vestirsi e nell'igiene personale. Il QI è compreso tra 20 e 30.

Infine, il ritardo mentale estremo, richiede una supervisione continua e estremamente limitate sono sia la comunicazione che le capacità motorie. Il linguaggio è limitato e sono presenti abilità elementari di interazione sociale, poiché questi individui comunicano principalmente attraverso i gesti. Sono

---

<sup>44</sup> “L'intervento psicoeducativo nei disturbi dello sviluppo”. Vio, Toso, Spagnoletti, Carrocci editore, 2015.

completamente dipendenti dalle altre persone per quanto riguarda i loro bisogni, comprese attività della vita quotidiana, seppure possono a volte essere di aiuto nelle piccole attività quotidiane. La DI estrema generalmente è correlata a un disturbo neurologico, spesso associata a disabilità sensitive o motorie. Il QI è inferiore a 20. (Vio, Toso, Spagnoletti, 2015).

Il ritardo mentale, inoltre, può essere associato ad altri aspetti clinici che si verificano nei bambini che ne sono affetti, come iperattività, bassa tolleranza alle frustrazioni, aggressività, instabilità affettiva, comportamenti stereotipati e comportamenti autolesivi.<sup>45</sup>

### **Caratteristiche della Disabilità Intellettiva:<sup>46</sup>**

#### *Concretezza/irreversibilità del pensiero*

Difficoltà a sganciarsi in termini piagetiani, dalla fase delle operazioni concrete, rimanendo spesso ancorato a uno stadio preoperatorio. La funzione simbolica, ossia la capacità di evocare mentalmente oggetti o situazioni che non sono fisicamente presenti, e la capacità di agire non solo tramite azioni corporee, ma anche attraverso azioni mentali che manipolano immagini mentali, è spesso deficitaria o solo parzialmente acquisita.

#### *Rigidità*

Incapacità di cambiare il proprio orientamento al compito, al variare delle situazioni e del contesto. Difficile estendere una conoscenza già acquisita a situazioni diverse da quella di partenza, conoscenza che resterebbe bloccata alle condizioni formali in cui si è svolto il primo apprendimento.

#### *Pianificazione/Problem solving/attività immaginative*

Difficoltà nel programmare, anticipandone la realizzazione, una sequenza ordinata di azioni che porta una meta definita. Complessità eccessiva a ideare o individuare nuove risposte o soluzioni, senza perseverare nella strategia inefficace.

#### *Esperienza percettiva*

Lenta e imprecisa, caratterizzata dall'incapacità a integrare e collegare le diverse parti di una configurazione in un'unità strutturata, cogliendo i rapporti tra le parti e il tutto.

#### *Capacità attentive/concentrazione*

Difficoltà, dal punto di vista attentivo, nella capacità di selezionare solo alcuni tra i molti stimoli offerti dall'ambiente ed elaborare più stimoli contemporaneamente o i vari aspetti di una situazione stimolo complessa. Faticoso inibire stimoli irrilevanti. Limitata la quantità di tempo nel mantenere un buon livello di intensità lo sforzo attentivo.

#### *Memoria*

Difficoltà nella capacità di organizzare il materiale da ricordare sia nella fase di immagazzinamento sia nel momento del recupero (rievocazione).

---

<sup>45</sup>“Elementi clinici di neuropsichiatria infantile”, Viola M., Viola M., 2004.

<sup>46</sup>“L'intervento psicoeducativo nei disturbi dello sviluppo”. Vio, Toso, Spagnoletti, Carrocci editore, 2015.

### *Abilità comunicative-linguistiche*

Le abilità di comprensione e produzione verbale si evolvono in ritardo. Presente povertà lessicale, difficoltà a livello pragmatico, semplicità nella struttura sintattica.

### *Apprendimenti scolastici*

La capacità di applicare in autonomia le nozioni apprese alle situazioni che lo richiedono non è adeguata. Nei profili meno compromessi si arriva tendenzialmente a imparare a leggere, scrivere e a fare semplici calcoli.

### *Abilità metacognitive*

Difficoltà nel guidare attivamente e complessivamente i propri processi cognitivi.

## INTERVENTO PSICOEDUCATIVO

Un intervento psicoeducativo efficace è un procedimento articolato che implica la pianificazione di attività in grado di favorire cambiamenti adattivi e stabili all'interno del processo educativo. Perché ci siano i presupposti di una adeguata concretizzazione dell'intervento è necessario agire contemporaneamente su più fronti, avviando e incrementando le abilità del soggetto e riducendo le abitudini disadattive, per favorire una serie di repertori comportamentali maggiormente adeguati e funzionali per il bambino e più rispondenti alle necessità del suo ambiente. Nell'intervento psicoeducativo rivolto a soggetti con DI del nostro Istituto si è sempre riservata una particolare attenzione all'analisi funzionale (quadro clinico e iter diagnostico) e alla riduzione dei comportamenti problema (ansia eccessiva, marcata dipendenza dalla famiglia, oppositività, aggressività, particolari interessi o, al contrario, elementi di disturbo), all'incremento di abilità adattive e finalizzate all'acquisizione di autonomia personale, sociale, lavorativa. Questi obiettivi sono, di volta in volta, adeguatamente co-progettati e inseriti nell'"architettura flessibile del Pei" che trova, nell'intesa e nella collaborazione tra genitori, insegnanti, educatori, psicologi e altre figure specialistiche, la *conditio sine qua non* per il loro raggiungimento. La costruzione e il consolidamento di relazioni collaborative tra docenti è un elemento indispensabile per una co-progettazione e una compresenza didattica inclusiva efficace e funzionale (Cramerotti e Cattoni, 2015). Nel nostro *modus operandi*, la compresenza è una strategia didattica condivisa di progettazione, insegnamento e valutazione per la quale due o più docenti lavorano insieme per:

- analizzare e sintetizzare le informazioni che sono state raccolte nelle dimensioni del Pei (D. della relazione, dell'interazione e della socializzazione; D. della comunicazione e del linguaggio; D. dell'autonomia e dell'orientamento; D. cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento ) per evidenziare punti di forza (cioè il livello raggiunto); abilità possedute; deficit (cioè mancanza o sviluppo inadeguato); relazioni di influenza e di mediazione tra i vari ambiti di funzionamento dell'alunno;

- definire gli obiettivi a lungo termine, quelli cioè che “idealmente” si vorrebbero raggiungere in una prospettiva temporale collocabile dall’uno ai tre anni (Ianes, Cramerotti, 2009). Tali obiettivi sono ricavati dai deficit e dalle abilità evidenziati nel Profilo di funzionamento;
- scegliere gli obiettivi a medio termine tra quelli a lungo termine, da raggiungere cioè nell’arco dei alcuni mesi o di un anno scolastico: sono gli obiettivi effettivi, cioè quelli su cui si inizia a lavorare e per i quali si deve iniziare a pensare a quali materiali, tecniche, metodologie e interventi saranno più efficaci;
- definire gli obiettivi a breve termine e le sequenze di sotto-obiettivi (a volte ricavati da una semplificazione degli obiettivi a medio termine) al fine di ridurre la complessità e facilitare l’apprendimento;
- offrire servizi educativi, proposte didattiche (come lo studio di un argomento nel piccolo gruppo; la costruzione di un’uda trasversale; la creazione di mappe, sintesi e presentazioni p.point, avvalendosi di programmi gratuiti “open source” come Canva o di Kahoot per creare quiz; la preparazione del percorso d’esame) e istruzione specializzata a un gruppo eterogeneo di studenti con Bisogni educativi speciali<sup>47</sup>. Dopo la fase ideativa e progettuale di co-progettazione del Pei, generalmente ricorriamo più frequentemente ai seguenti modelli<sup>48</sup> di compresenza:

Modello	Descrizione	Benefici
1. <i>Un docente insegna, uno osserva</i>	Un docente insegna, un docente osserva e raccoglie informazioni e/o dati nella sezione “Annotazioni” de Registro elettronico; in una checklist o nel diario di bordo.	Tali osservazioni sistematiche, forniscono dati utili per la conoscenza degli alunni e sono oggetto di analisi collegiale durante i Consigli di classe.
2. <i>Un docente insegna, uno assiste</i>	Un docente insegna, un docente assiste l’insegnante e gli studenti a seconda dei vari bisogni	Gli studenti e, in particolar modo, gli studenti con Bes, ricevono aiuto individualmente e tempestivamente
3. <i>Insegnamento alternativo</i>	Un docente insegna alla maggior parte degli studenti, un docente rispiega l’argomento o arricchisce per un gruppo più piccolo	Il lavoro nel piccolo gruppo soddisfa i bisogni individuali e permette di lavorare con alunni che presentano particolari bisogni.



Momenti di lavoro individuale nel piccolo gruppo in occasione della preparazione dell’elaborato da esporre durante il colloquio orale d’esame a.s. 2020-2021. Gli alunni, dopo la condivisione del percorso con

<sup>47</sup>Cfr. Friend e Cook, 2003; Murawski, 2003; Ghedin, 2009 in “Gli ingredienti di un apprendimento inclusivo, Ianes e Cramerotti, Le Grandi Guide Didattica, Erickson, 2022).

<sup>48</sup>Rielaborazione della tabella “Sei modelli di compresenza” in “Modelli alternativi per attuare la compresenza in classe” pagg. 324-331 in “Gli ingredienti di un apprendimento inclusivo, Ianes e Cramerotti, Le Grandi Guide Didattica, Erickson, 2022).

gli insegnanti curricolari, e in seguito alla frequenza di un corso-base sull'utilizzo del computer (effettuato in modalità sincrona dal docente di arte e immagine prof. Esposito Rocco), sviluppano in completa autonomia, il loro progetto, utilizzando sintesi, mappe e immagini prodotte durante l'anno nei diversi momenti di lavoro nel piccolo gruppo con l'insegnante di sostegno.

Altro passaggio importante nella progettazione dell'"architettura flessibile del Pei" degli alunni con DI, per la realizzazione potenziale di ogni **Progetto di vita**, è quello della definizione di spazi<sup>49</sup>, tempi, persone, risorse materiali e metodologiche come l'adattamento dei materiali didattici, l'analisi del compito, l'uso degli aiuti, delle facilitazioni e dei rinforzi ecc.; il ricorso a specifiche strategie quali l'apprendimento cooperativo e il tutoring; la didattica laboratoriale; il circle time, l'approccio ludico ecc.

## LA DIMENSIONE OPERATIVA

Alcuni esempi di strategie e di strumenti per la produzione, l'adattamento e la semplificazione dei materiali didattici.

Obiettivo imprescindibile del nostro lavoro è quello di garantire a ciascun alunno la possibilità di partecipare alle attività della classe e di sviluppare delle relazioni significative con gli insegnanti e con il gruppo dei pari, cercando di rimuovere qualsiasi tipo di barriera, che potrebbe ostacolare il processo di apprendimento, e ricorrendo all'utilizzo di strumenti facilitanti.

In tali situazioni è molto importante il nostro supporto e la funzione "*cerniera*" che rivestiamo tra l'agire del docente curricolare e quello degli alunni, in particolar modo degli alunni con Bes. Sempre più frequentemente, in co-teaching con l'insegnante di classe, osserviamo e analizziamo le esigenze degli studenti e monitoriamo le loro risposte/reazioni durante lo svolgimento di un compito/attività per cercare di coinvolgere tutti (Scataglini, 2022)<sup>50</sup>. Successivamente, insieme agli studenti (e preferibilmente nel piccolo gruppo), leggiamo il testo dell'attività/compito da svolgere e lo "manipoliamo" per renderlo più comprensibile, analizzando gli elementi essenziali del testo e ricorrendo a modalità di facilitazione (evidenziazione e schematizzazione) e semplificazione (riduzione e riscrittura) più funzionali e adatte ai diversi tipi di difficoltà osservate, per poi istruire e guidare gli allievi nelle attività collaborative di rielaborazione del materiale, fortemente convinte che i materiali didattici inclusivi siano uno strumento indispensabile per favorire l'apprendimento e le relazioni specie se utilizzati dagli studenti per ricercare e costruire - nel tempo - il proprio metodo di studio.

---

49Relativamente agli spazi, è indiscutibile che l'apprendimento si realizza all'interno di un microcosmo che è la classe, che è una continua fonte di stimoli e di motivazioni per l'alunno con difficoltà cognitive. Una classe accogliente, aperta al confronto, favorisce nuove esperienze e stimola la voglia di imparare ed esplorare. Per far diventare la classe una vera comunità è necessario l'uso di strategie di sostegno alla prosocialità a livello globale di scuola, a livello di classe, con azioni come gruppi di apprendimento cooperativo e tutoring, a livello dei singoli alunni, con aiuto formale e informale tra loro, e a livello di comunità extrascolastica (D. Novara, E. Passerini, 2022).

50Carlo Scataglini, "Facilitare e semplificare i libri di testo", in Didattica inclusiva nella scuola secondaria di primo grado – Strategie efficaci e strumenti operativi – a cura di Ricerca e Sviluppo Erickson, 2022.



Figura 3

Esempio di **schematizzazione** sulle cause della **Seconda Rivoluzione Industriale**

Lo schema logico, creato dall'insegnante durante la presentazione dell'argomento e ricopiato dall'alunno sul proprio quaderno, sostituisce il testo del libro riducendone i contenuti e, attraverso semplici concetti-chiave, ha un enorme ruolo di facilitazione dell'apprendimento.



Foto 4

Esempio di **risrittura** della lezione **“Mendel e le basi della Genetica”** dopo l'operazione di riduzione del testo effettuata dall'insegnante insieme agli alunni.

La struttura linguistica del paragrafo, presente nel libro semplificato preso in esame, risulta troppo complessa e si rende necessaria una totale riscrittura delle informazioni. L'insegnante adotta particolari accorgimenti per rendere comprensibile il testo: uso di frasi brevi e semplici; uso di termini chiari per gli alunni; scelta di vocaboli familiari; gradualità e adeguate spiegazioni nell'uso di termini propri del linguaggio specifico della disciplina; uso del tempo presente e utilizzo di facilitatori iconici come la rappresentazione grafica di disegni (i fiori del pisello odoroso di studiati da Mendel).

## L'approccio ludico

L'approccio ludico - che considera il gioco come una naturale predisposizione del bambino fin dalla nascita, ma anche come un evento cognitivo di apprendimento (anche collaborativo), per imparare in modo motivante e, allo stesso tempo, efficace (Ricerca e Sviluppo Erickson, 2022) – è un approccio metodologico al quale spesso ricorriamo per coinvolgere gli alunni, specie per introdurre argomenti nuovi e particolarmente difficili per loro, come lo studio di una figura geometrica solida come quella del cubo e delle relative formule. In questo caso specifico agli alunni, all'interno del Laboratorio degli apprendimenti, è stata proposto di costruire in gruppo un cubo seguendo le indicazioni operative dell'insegnante di sostegno e utilizzando semplici materiali ludici (cannucce e plastilina). L'attività, in modo particolare, cerca di far comprendere agli studenti il principio della “terza dimensione” propria delle figure solide e di termini specifici della disciplina quali spigolo; faccia; vertice o concetti come volume e superficie rispettivamente laterale e totale.

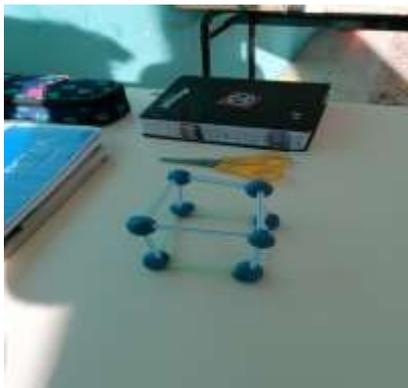


Foto 5



Foto 6

In ogni delicata fase di progettazione abbiamo sempre operato considerando la “**cornice relazionale**”, al cui centro si colloca la qualità della relazione insegnante-alunno, e la “**cornice affettiva**”, orientata verso un’attenzione continua alle emozioni, agli stati d’animo e ai sentimenti, fattori che tutti insieme contribuiscono ad arricchire i processi di insegnamento-apprendimento (Ianes, Cramerotti, 2009). Altro punto fondamentale su cui si rivolge la nostra attenzione è la necessità di stabilire una relazione affettiva basata su empatia, rispetto e fiducia, che coinvolga la sfera emotiva, fisica e verbale.

Una relazione buona e significativa è la cornice indispensabile di ogni attività di sviluppo e apprendimento e lo è ancora di più se l’alunno presenta Bisogni educativi speciali. A tal proposito, un valido strumento di supporto è costituito dal ricorso al **Curricolo socio-affettivo**, centrato sulle competenze del modello SEL (consapevolezza di sé; consapevolezza sociale; gestione di sé; capacità relazionali; capacità di prendere decisioni responsabili) che rappresenta una priorità del nostro Istituto. Il nostro **Curricolo socio-affettivo** è l’esperienza che ha reso il nostro Istituto “scuola capofila” per Avanguardie Educative – Indire nell’ambito dell’Idea per apprendimento autonomo e tutoring<sup>51</sup>. Tra le sue finalità vi sono: azioni di prevenzione di fenomeni come quello del bullismo e del cyberbullismo; strategie per favorire la motivazione degli studenti, la gestione delle frustrazioni, il controllo delle relazioni e la modulazione degli stati d’animo, al fine di migliorare il clima di classe e stimolare l’adozione di comportamenti rispettosi delle regole dello stare insieme, del senso di comunità e del valore delle istituzioni. Le attività di socio-affettivo, programmate dopo un’analisi dei bisogni degli alunni condotta dai Consigli di classe, si svolgono in specifiche giornate del calendario scolastico e per classi parallele, durante le quali l’attività didattica ordinaria è sospesa con il coinvolgimento di tutti i docenti della classe. La fase finale dell’attività è incentrata sulle riflessioni metacognitive, sia individuali sia di gruppo, per sviluppare negli alunni la consapevolezza dei processi attivati. La performance degli alunni

<sup>51</sup> <https://www.comprensivobotrugnonocigliasancassianosupersano.edu.it/attachments/article/1/avanguardie-educative-Apprendimento-auton.pdf>

monitorata concorre alla formulazione del giudizio finale del comportamento, espresso attraverso apposite rubriche di valutazione.

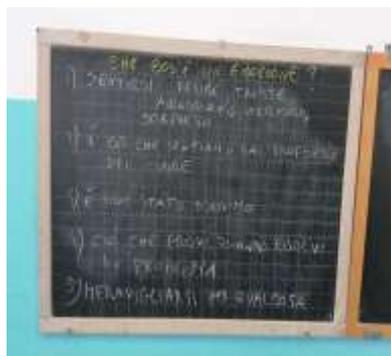


Foto 7: attività di socio-affettivo



Foto 8: attività di socio-affettivo

*Gli alunni partecipano con curiosità ed interesse ad un'attività di socio-affettivo incentrata sulle “Emozioni” cogliendone al contempo l'aspetto ludico e (“alternativo” al normale svolgimento delle lezioni) e quello educativo. Questa attività è stata molto apprezzata dagli studenti poiché è stata accolta come un'opportunità per raccontarsi e per descrivere (attraverso il linguaggio verbale, ma anche grafico e gestuale) le loro emozioni più profonde e gli stati d'animo più comuni e ricorrenti quali ansia, paura, gioia, felicità, preoccupazione.*

#### 4.3.2 Lavorare con la disabilità complessa

##### Presentazione

A. è un alunno di 13 anni, frequentante la classe terza della Scuola Secondaria di I Grado, le cui difficoltà, che sono emerse sin dalla scuola dell'infanzia, hanno portato ad una diagnosi di disabilità intellettiva media, disturbo del comportamento in soggetto con micro duplicazione de novo del cromosoma, con ipersensibilità ad alcuni rumori, interessi ristretti (mezzi di trasporto), stereotipie motorie, bassa tolleranza a novità e cambiamenti, agitazione in contesti nuovi e iperstimolanti, questi tratti sono riconducibili nei disturbi dello spettro autistico.

Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione

##### OBIETTIVI

- riconoscere le proprie emozioni, controllarle e reagire in maniera adeguata alle varie situazioni;
- conoscere le regole sociali, imparare a rispettare le esigenze dei compagni e della convivenza civile.

##### INTERVENTI e STRATEGIE

- alfabetizzazione emotiva;



*Semaforo delle emozioni*

- compromessi;
- modeling;
- problem-solving.

In riferimento al rispetto della convivenza civile, si è lavorato prioritariamente sulla consapevolezza del contesto caratterizzato da persone con esigenze, bisogni e personalità differenti, che pertanto devono essere rispettate, o con le quali si possono raggiungere dei compromessi. A tale scopo si è fatto ricorso al modeling da parte del docente e sul tutoring da parte dei compagni, cogliendo ogni occasione relazionale per lavorare su questo aspetto. Nel momento in cui si sono manifestati atteggiamenti non corretti, successivamente l'alunno è stato invitato ad una semplice riflessione di problem-solving in termini di causa ed effetto o provando a generare l'immedesimazione nell'altro.

Per sollecitare l'alunno ad assumere comportamenti positivi nei confronti dei compagni e dell'ambiente circostante, spesso gli sono stati assegnati ruoli di responsabilità, quali controllore delle mascherine, assistente di una compagna sulla sedia a rotelle ecc.; inoltre, su proposta della psicologa che segue l'alunno, è stato attivato un percorso sulla gentilezza che si è esplicitato nella scelta e attuazione di un comportamento gentile quotidiano.

### **Dimensione della comunicazione e del linguaggio**

#### **OBIETTIVI**

- produrre messaggi chiari e pertinenti per comunicare con compagni e adulti;
- raccontare con supporti visivi e domande stimolo un'esperienza del proprio vissuto o una semplice storia inserendo opportunamente riferimenti spazio-temporali;
- acquisire un linguaggio aggiuntivo (L2-L3).

#### **INTERVENTI e STRATEGIE**

Per raggiungere l'obiettivo relativo alla comunicazione con le figure circostanti, si è lavorato sul contesto scolastico relazionale, invitando l'alunno a mettere in atto semplici ed adeguati atteggiamenti di saluto nei

confronti di compagni, docenti e collaboratori (rafforzando il saluto in lingua ai rispettivi docenti di lingue straniere), ad intervenire in maniera pertinente e corretta nelle varie situazioni e ad esprimere le proprie esigenze nella maniera corretta.

In riferimento al racconto di un'esperienza personale, è stato funzionale fargli vivere concretamente una piccola esperienza estemporanea e attraverso la task analysis invitarlo alla consapevolezza dell'azione, a descriverla e raccontarla oralmente, facendo comprendere in questo modo la sequenza temporale dell'azione che deve essere riportata in maniera speculare nel racconto, anche attraverso gli opportuni riferimenti spazio-temporali.

Per quanto concerne le lingue straniere, ci siamo serviti di strumenti multimediali per un primo approccio a nuovi vocaboli ed espressioni attraverso l'ascolto e la ripetizione, successivamente abbiamo costruito delle flashcards con simbolo e nomenclatura. A tal proposito, strumentalizzando la sua passione per i mezzi di trasporto, abbiamo costruito insieme un aereo di cartone con delle bustine al cui interno sono state inserite delle flashcards.



*Aereo delle flashcards*

In riferimento al lessico di base, abbiamo sfruttato i giochi didattici online, in quanto fortemente stimolanti e motivanti, grazie al loro carattere luminoso, musicale e divertente, e anche giochi fisici come il sapientino linguistico.

Per favorire l'acquisizione di semplici espressioni di comunicazione in lingua straniera, abbiamo sollecitato l'alunno attraverso la drammatizzazione e l'utilizzo di queste anche nel reale contesto scolastico.

### **Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento**

#### **OBIETTIVI**

- conoscere e saper usare i vari riferimenti temporali e saper leggere l'orologio;

- sapersi orientare attraverso l'orario delle lezioni e sulla base di questo organizzare il corredo scolastico.

#### INTERVENTI e STRATEGIE

- routine di orientamento temporale con peer tutoring attraverso bacheca del tempo, agenda visiva e utilizzo del meteo digitale;
- prodotto multimediale che progressivamente aiuta a collocarsi geograficamente dal mondo al proprio paese;
- esercitazioni pratiche sull'utilizzo di Google Maps.



*Bacheca del tempo*

Al fine di sensibilizzare i compagni, è stato chiesto loro di realizzare un aereo o un treno per decorare la bacheca, di scrivere sopra il proprio nome e di donarlo all'alunno, che li ha ringraziati e ai quali, a lavoro ultimato, ha presentato la bacheca.



Agenda visiva

	LUNEDÌ	MARTEDÌ	MERCOLEDÌ	GIOVEDÌ	VEDÌ
1	ITALIANO	SCIENZE	MATEMATICA (aritmetica)	MATEMATICA (geometria)	STORIA
2	ITALIANO	STORIA	MATEMATICA (aritmetica)	ITALIANO	INGLESE
3	FRANCESE	MUSICA	GEOMETRIA	ITALIANO	SCIENZE
4	MATEMATICA (aritmetica) ED FISICA	ARTE	ARTE	FRANCESE	GEOMETRIA
5	FRANCESE	INGLESE	ITALIANO	ED FISICA	TECNOLOGIA
6	ARTE	INGLESE	ITALIANO	MUSICA	TECNOLOGIA

Orario delle lezioni strutturato per colori

Per facilitare la comprensione dell'orario scolastico, è stato associato un colore ad ogni materia, per favorire l'individuazione nei vari giorni e nella scrittura dei compiti. Tale orario è stato utilizzato anche per preparare in autonomia il corredo scolastico necessario per il giorno successivo.

Per rafforzare la consapevolezza territoriale abbiamo realizzato un prodotto multimediale che progressivamente ha aiutato S. a collocarsi geograficamente dal mondo al proprio paese, in ogni diapositiva S. ha associato un determinato ambiente ad un suo personale punto di riferimento (ad es. un drone).

Inoltre, alla luce del percorso effettuato sull'utilizzo di Google Maps, è stata effettuata un'uscita sul territorio in peer tutoring, in cui l'alunno ha seguito un percorso orientandosi attraverso suddetto strumento informatico e poi ha riportato online il percorso effettuato attraverso Trip-line.

## Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento

### OBIETTIVI

- applicare procedure operative;
- mantenere l'attenzione su azioni o compiti specifici per un tempo determinato;
- costruire frasi autonomamente;
- acquisire concetti di base (dimensione, forma, quantità, lunghezza, uguale, opposto, doppio/metà, causa-effetto);
- pronunciare e leggere parole complesse;
- comprendere semplici frasi;
- scrivere in stampato maiuscolo correttamente e autonomamente;
- contare utilizzando supporti concreti.

### INTERVENTI e STRATEGIE

A seguito della rilevazione di una spiccata abilità tecnico-operativa con strumenti informatici, si è scelto di sfruttarla nello sviluppo della scrittura di semplici frasi relative ad argomenti di suo interesse, coadiuvato anche da supporti visivi per orientarsi nella successione temporale.

 LUNEDI 28 FEBBRAIO	MIO PADRE A COMPRATO LA BICICLETA E POI LA	PORTATA A CASA . IERI PER IL MIO COMPLEAN O ME LA	RAGALATA - MI E' PIACIUTA MOLTO E SPERO OGGI DI	POTER FARE UN GIRO DEL' ISOLATO.
--	---	--	---	---

PRIMA	POI	DOPO	DOPO ANCORA	POI	INFINE
A SETTEMBRE DELL'ANO SCORSO IO E MIO PADRE ABIAMO PRESO LE CHIAVI DELLA FORD KUGA E SIAMO ANDATI AL'AEROPORTO DI GALATINA 	 SIAMO ARRIVATI ALL'AEROPOR TO. ABBIAMO PARCEGGIAT O E SIAMO SCESI DALLA MACCHINA	 MIO PADRE A RIPRESO TUTTO QUELLO CHE VEDEVAMO CON IL TELEFONO	ABBIAMO ASISTITO ALLE ESERCITAZI ONI AEREE 	ABBIAMO VISTO GLI AEREI ATTERRAR E 	ABBIAMO RAGGIUNTO LA MACCHINA E SIAMO TORNATI A CASA 

*Scrittura attraverso strumenti informatici*

Per sollecitare la comprensione di concetti astratti si è proceduto privilegiando il canale pratico ed esperienziale. In riferimento alla storia locale, ad esempio, abbiamo costruito materialmente un castello medievale, che richiama il palazzo baronale presente all'interno del paese.



*Riproduzione di un castello medievale*

Un suggerimento dell'alunno è stato spunto per costruire uno strumento compensativo: un computer di carta, attraverso il quale l'alunno ha selezionato le lettere necessarie per comporre determinate parole e trascriverle sul quaderno.



*Computer di carta*

Inoltre, abbiamo costruito un aeroplano delle lettere, che riporta la conversione dei caratteri, al fine di favorire la decodificazione e l'utilizzo dei vari tipi di scrittura.



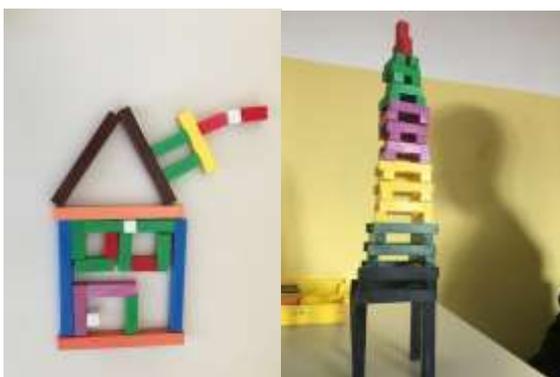
Aeroplano delle lettere

Per lavorare sulla lettura e la comprensione del testo, ci siamo serviti di testi narrativi o descrittivi di suo interesse, ovvero i mezzi di trasporto, scegliendo preferibilmente quelli in stampato maiuscolo e in rima. Attraverso l'ascolto, le immagini e domande-guida, l'alunno è stato invitato a cogliere il contenuto.



Selezione di libri per favorire la lettura

In riferimento al calcolo, abbiamo progettato attività per lavorare sui numeri e sulle quantità: costruzioni di suo interesse utilizzando i regoli, simulando l'acquisto del materiale necessario prezzo un'azienda di mattoni.



Costruzioni con i regoli

Acquisite tali capacità a livello numerico, si è proceduto con addizioni e sottrazioni strumentalizzando la sua passione nella ricerca di immagini:



*Addizioni e sottrazioni con immagini*

Per quanto concerne la gestione dei soldi, abbiamo lavorato attraverso la simulazione della spesa al supermercato, quindi utilizzando una cassa fisica con riproduzione di monete e banconote e un raccoglitore con le immagini di vari alimenti e i rispettivi prezzi. Su una scheda abbiamo riportato gli alimenti selezionati con accanto i prezzi sommati con la calcolatrice digitale. Tale simulazione talvolta è stata alternata da un gioco online, che permette di entrare virtualmente in un supermercato e acquistare i prodotti, questa modalità ha riscosso particolare interesse ed entusiasmo.

Nell'ottica di dare riscontro concreto a suddette competenze acquisite, è stata organizzata un'uscita sul territorio in peer tutoring, in cui l'alunno si è recato fisicamente in un supermercato.





Simulazione spesa



Simulazione spesa online

In riferimento a geometria, abbiamo costruito un metro, denominato “metro – treno”, con il quale abbiamo misurato vari elementi presenti nel plesso, calcolando il perimetro e le varie dimensioni (altezza, lunghezza, larghezza). A tal proposito abbiamo previsto un momento inclusivo in cui l’alunno, per sperimentare lo strumento costruito, ha misurato, con l’aiuto del docente, l’altezza di tutti i compagni, che spontaneamente si sono lasciati coinvolgere.

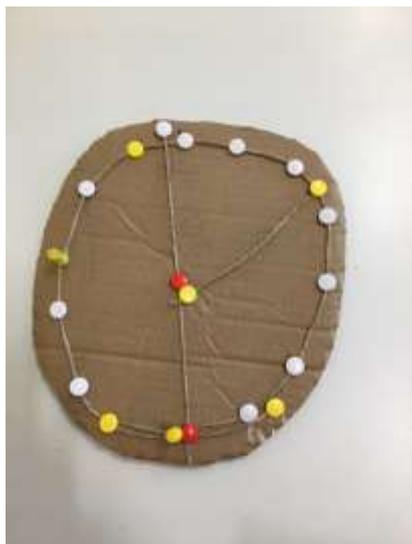


Metro-treno

Per acquisire concetti di base, quali dimensione, forma, doppio/metà, causa – effetto, ecc., si è lavorato attraverso la sperimentazione concreta fuori dall’aula. Ad esempio per comprendere il concetto di traiettoria curvilinea e rettilinea, abbiamo osservato il movimento di una pallina facendola rimbalzare o

lanciandola sul pavimento; per acquisire il concetto di durata nel percorrere una determinata distanza, abbiamo inventato un percorso all'interno del cortile, l'abbiamo misurato con il metro – treno e ci siamo cronometrati a vicenda; allo stesso modo abbiamo sperimentato il concetto di accelerazione e decelerazione, prima e dopo, causa – effetto, ecc.

Tale modalità operativa è stata adottata per tutti quei contenuti disciplinari previsti per la sua classe che hanno permesso un risvolto pratico ed esperienziale, come ad esempio il concetto di circonferenza, diametro e raggio, reso attraverso la riproduzione pratica tramite un filo di spago.



*Riproduzione di circonferenza, diametro e raggio*

Nel corso dell'anno si è lavorato spesso in maniera cooperativa e l'alunno è stato incluso valorizzando le sue capacità e i suoi interessi, seguito da un compagno che ha avuto la funzione di tutor.

In alcune occasioni, per approfondire determinati aspetti didattici si è proceduto attraverso il peer tutoring, anche in specifiche attività di apprendimento strutturate per l'alunno, come ad esempio i giochi relativi agli esperimenti scientifici.



*Attività laboratoriale di scienze in peer tutoring*

Fondamentale per l'esecuzione di tutte le attività sopracitate è stato il rinforzo positivo, basato sulla costruzione di modellini di mezzi di trasporto. Pertanto, tale rinforzo è risultato molto funzionale, in

quanto l'alunno ha percepito che ogni pausa corrispondeva al tempo necessario per costruire un pezzo del modellino.

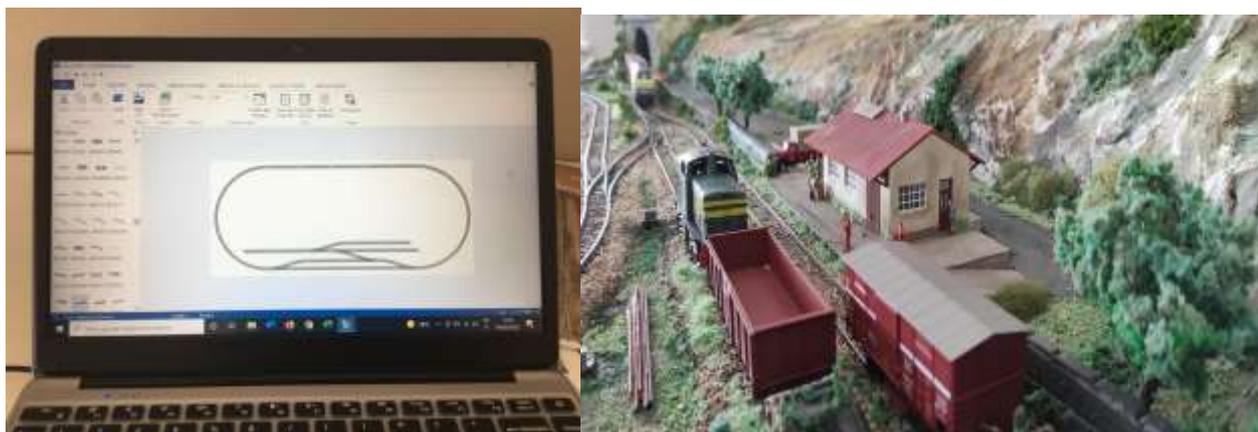


*Esempi di rinforzi positivi*

Nel corso dell'anno è risultato spesso necessario reinventarsi in riferimento ai rinforzi positivi, affinché fossero sempre più stimolanti e funzionali. Pertanto, si è fatto ricorso alla musica, un altro interesse dell'alunno, e, in modalità peer tutoring con i compagni e guidato dal docente di musica, ha imparato dei semplici passaggi con alcuni strumenti musicali. Successivamente, congiuntamente con un collaboratore scolastico esperto in materia, è nata l'idea della realizzazione di un plastico ferroviario elettrico. Sin da subito si è rilevato essere un rinforzo eccessivamente accattivante, in quanto ha assorbito in maniera totale ed esclusiva l'attenzione dell'alunno, incapace, quindi, di attendere il rinforzo. Perciò insieme

all'alunno e al consiglio di classe, si è stabilito che l'atelier sarebbe stato accessibile solo nelle ultime due ore della giornata scolastica, lavorando in tal modo anche sulla forte stanchezza che subentra a partire dalla seconda ricreazione.

Il prodotto finale è stato esposto ad una fiera di modellismo ferroviario, alla quale l'alunno ha partecipato con l'intera classe per presentare il lavoro, supportato da un prodotto multimediale realizzato dai ragazzi e ogni compagno a turno ha rivestito il ruolo di tutor nell'esposizione orale. Infine, tale lavoro è stato valorizzato anche in sede di esame finale.



*Atelier di modellismo ferroviario*

Per **prevenire** la manifestazione di comportamenti problematici e favorire la concentrazione, e, quindi, realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo, il team docenti ha avuto cura in particolar modo dei seguenti aspetti:

- garantire un contesto lavoro in linea con il benessere bio-psico-sociale della classe;
- curare il setting;
- predisporre e condividere con l'alunno la strutturazione della giornata e di ogni attività;
- mantenere viva la motivazione al compito attraverso supporti visivi e attraverso la prospettiva del rinforzo positivo di suo interesse;
- intervallare momenti di lavoro con brevi pause codificate per una durata concordata;

- dare maggiore importanza agli aspetti positivi e non a quelli negativi;
- rispettare i suoi tempi;
- permettergli di vivere liberamente i momenti ricreativi, limitatamente alla sua sicurezza e a quella degli altri;
- favorire la ricreazione con i compagni;
- prepararlo precedentemente a novità e cambiamenti di qualunque genere.

Al verificarsi di comportamenti problema, il team docenti ha posto particolare attenzione alla cura dei seguenti aspetti:

- davanti al rifiuto di un'attività è necessario non insistere, ma bisogna aggirare l'ostacolo riproponendogliela a distanza di tempo e cercando di trovare qualcosa che funga da stimolo e che lo possa attrarre;
- spostare il focus dell'attenzione evitando l'argomento del comportamento problematico;
- nel momento in cui dovessero manifestarsi episodi di auto-stimolazione, invitarlo serenamente ad andare in bagno, distrarlo attraverso attività che lo possano interessare, e se dovesse persistere richiamarlo in maniera ferma ma non autoritaria;
- comprendere il bisogno che si cela dietro il comportamento problematico e che spesso l'alunno non riconosce e/o non comunica;
- trovare dei compromessi al fine di non accontentarlo totalmente nella sua volontà, ma al contempo di non ignorare le sue necessità;
- evitare rimproveri, imposizioni, richiami con voce alta e infastidita;
- distrarlo o allontanarlo da ciò che lo agita;
- proporgli un'attività di suo interesse;
- ignorarlo davanti ai comportamenti lievemente problematici, messi in atto allo scopo di attirare l'attenzione;
- in seguito alla manifestazione di momenti di rabbia o di comportamenti scorretti, invitarlo a riflettere in termini molto semplici attraverso il problem solving, facendolo ragionare sul concetto di causa ed effetto;
- davanti a comportamenti fortemente rabbiosi è necessario portarlo a stancarsi fisicamente attraverso corsa, salti, pugni su qualcosa di morbido, ecc.

#### FACILITATORI:

- Valorizzazione risorsa compagni;
- clima di classe inclusivo e compagni strategici;
- coinvolgimento in tutti i lavori in cooperative learning puntando sulle sue potenzialità e i suoi interessi;
- compagno tutor e mediatori iconici durante esposizioni orali;
- coinvolgimento in qualità di assistente LIM;
- rinforzi positivi e strategie di contenimento e continua reinvenzione di questi in base alle esigenze

estemporanee;

- decompressione con la musica attraverso peer tutoring;
- giochi di gruppo durante i momenti ricreativi;
- lavoro con GLO per operare sinergicamente e costantemente su evidenze funzionali.

Al fine della realizzazione di un clima di classe sereno e inclusivo, durante l'intero anno scolastico il team docenti ha curato e sviluppato azioni volte a promuovere e sedimentare prassi inclusive già in atto nel gruppo classe. Pertanto, si è lavorato anche sulla costruzione di un manifesto dell'inclusione, ovvero un decalogo costituito da suggerimenti che i ragazzi stessi hanno redatto per dare luogo ad una classe accogliente.



## 5 Progetti in cantiere

### 5.1 La biblioteca accessibile

*“Vorrei che tutti leggessero,  
non per diventare letterati o poeti,  
ma perché nessuno sia più schiavo”.*  
(G. Rodari)

Il nostro Istituto considera il libro un bene accessibile a tutti e la lettura uno strumento di libertà e di inclusione sociale. Leggere permette di accedere alla conoscenza, premessa indispensabile affinché ogni giovane possa esercitare la propria cittadinanza attiva<sup>52</sup>. Nella nostra progettazione scolastica, un posto importante occupa l'ampliamento dell'attuale biblioteca con l'inserimento, nel catalogo libri, di testi accessibili a tutti, a seconda della propria abilità fisica e mentale. La nostra idea non è quella di creare una sezione distaccata di libri destinata solo agli alunni con Bes (alunni con dsa, con disabilità cognitive, di linguaggio, visive, o alunni stranieri), ma di fare del libro accessibile un “libro-ponte” ovvero uno strumento inclusivo capace di mettere insieme bambini con abilità diverse.

Consapevoli e convinti che le barriere si possono abbattere solo se uniti ad altre realtà sensibili all'inclusione, abbiamo iniziato questo percorso di biblioteca scolastica accessibile, partecipando il 28 aprile 2022, presso l'Istituto G. Deledda di Lecce, alla prima mostra locale di libri dal titolo “Libri per tutti, per tutti un libro”, curata dalla casa editrice “Storie Cucite” (all'interno del Progetto “Leggere tra due mari”, nato per valorizzare i presidi biblioteca e rafforzare i luoghi della lettura nel Salento) che ha previsto l'esposizione di 150 libri accessibili, appartenenti a diverse tipologie: libri in CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa), inbook, libri a grandi carattere, libri Lis, ad alta leggibilità, in Braille, audiolibri, silent book, tattili o sensoriali.

La mostra e il relativo convegno hanno permesso di allargare i nostri orizzonti conoscitivi rispetto al mondo delle case editrici pugliesi e non, che si occupano di editoria accessibile e, al tempo stesso, di conoscere enti, associazioni, scuole e biblioteche che, già da tempo, lavorano in rete per far sì che il libro e la lettura siano un patrimonio di tutti.

Il nostro Istituto Comprensivo, nel rispetto delle disposizioni internazionali dell'ONU, dell'IFLA e dell'UNESCO in materia di accessibilità delle biblioteche e la normativa italiana vigente per

<sup>52</sup>

La lettura è un diritto di tutti ed è essenziale per lo sviluppo della capacità critica dell'individuo. La promozione della lettura aiuta a creare le condizioni perché si sviluppino tutte le componenti sociali e culturali di una comunità. La capacità di esercitare la lettura e di orientarsi nella società dell'informazione sono infatti direttamente proporzionali all'ingresso attivo nella comunità e nel suo apparato produttivo. La biblioteca offre occasioni di autoformazione e apprendimento permanente in un contesto che aiuta il desiderio di socializzazione ad esprimersi e attuarsi anche attraverso l'esercizio della lettura e della scrittura. La missione della biblioteca si situa pertanto nel cuore della questione della cittadinanza, dell'accesso al sapere e alla cultura per tutti. Per questo una biblioteca deve essere accessibile a chiunque, anche a coloro che hanno difficoltà specifiche e riconosciute (disabili motori, disabili psichici, dislessici, non vedenti e ipovedenti, sordi). Pertanto dovranno essere rispettate le disposizioni internazionali dell'ONU, dell'IFLA e dell'UNESCO in materia di accessibilità delle biblioteche e la normativa italiana vigente per l'accessibilità ai disabili. (AIB. Commissione nazionale biblioteche pubbliche, 2006 - <http://www.aib.it/aib/commiss/cnbp/access.htm>)

l'accessibilità ai disabili, intende intraprendere un percorso progettuale per la creazione di una biblioteca scolastica accessibile, avvalendosi della collaborazione del Polo Biblio-Museale di Lecce, dell'Associazione Italiana Biblioteche, della Rete delle Biblioteche Accessibili e di tutte quelle realtà che si impegnano ad incrementare l'inclusione attraverso il patrimonio librario e supporti specifici. Il lavoro in rete sarà una risorsa preziosa ed indispensabile che ci permetterà di essere sempre aggiornati sulle varie iniziative di promozione di lettura accessibile e sugli eventuali bandi utili al reperimento di finanziamenti per l'acquisto di testi e di supporti accessibili da destinare alla nostra biblioteca scolastica.

## Bibliografia e sitografia

### BIBLIOGRAFIA

- L. D’Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli “Didattica speciale per l’inclusione”, La Scuola, Brescia, 2015
- Fogarolo, Onger: “La nuova legge sull’inclusione”, le Guide Erickson, Trento, 2019.
- Tortello M., “*Trent’anni di integrazione*”, Handicap e Scuola,
- Canevaro A., “*Handicap e Scuola, Manuale per l’integrazione scolastica*”, Roma, 1999, NIS.
- Heidrun D., “*Didattica delle differenze*”, Trento, 2015, Erickson
- D. Goleman, “*Intelligenza emotiva*”, Milano, 1999, Rizzoli.
- M. F. Giangreco, M. Beth Doyle, D. Lucangeli, “Educare gli alunni con disabilità in classi regolari”, in *Psicologia e scuola*, marzo-aprile 2012
- D. Ianes, S. Cramerotti e F. Fogarolo, “Il nuovo Pei in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica”, Trento, Erickson.
- L. Cottini, “L’allievo con autismo”, in *La vita Scolastica* n. 15 anno 2022
- L. Cottini e G. Vivanti, “Autismo come e cosa fare con bambini e ragazzi a scuola”, Giunti edu, Firenze, 2020
- D. Ianes, “Passi concreti verso una didattica universale”, in *Dida* n. 12/2021, Erickson, Trento
- S.G. Gerini, m. Migliavacca, C. Venturelli, “ #FacciamociSentire. La sfida invisibile”, Ocho Thoco, 2018
- M. Viola, M. Viola, “Elementi clinici e psicoeducativi di neuropsichiatria infantile”, Capone Editore, 2004
- Vio, Toso, Spagnoletti, “L’intervento psicoeducativo nei disturbi dello sviluppo”, Carrocci editore, Roma, 2015.
- Friend e Cook, 2003; Murawski, 2003; Ghedin, 2009 in “Gli ingredienti di un apprendimento inclusivo”, Ianes e Cramerotti, Le Grandi Guide Didattica, Erickson, 2022.
- C. Scataglini, “Facilitare e semplificare i libri di testo”, in *Didattica inclusiva nella scuola secondaria di primo grado – Strategie efficaci e strumenti operativi – a cura di Ricerca e Sviluppo* Erickson, 2022.

### SITOGRAFIA

- [https://aipd.it/aipd\\_scuola/linee-guida-per-lintegrazione-scolastica-degli-alunni-condisabilita/](https://aipd.it/aipd_scuola/linee-guida-per-lintegrazione-scolastica-degli-alunni-condisabilita/) 17
- *INCLUSIONE – Istituto Comprensivo Nannini (icnanniniquarrata.edu.it)*
- Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l’integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori, marzo 2022

- <https://www.orizzontescuola.it/nuovo-pei-compilazione-sezione-dieci-certificazione-competenze-come-procedere/>
- <https://www.insegnamiagiocare.it/>
- <https://autismocomehofatto.com/>
- <https://www.youtube.com/watch?v=inVVujTmGSc>
- <https://www.baby-flash.com/wordpress/>
- <http://www.handicapincifre.it/documenti/concettodisabilit%C3%A0.asp>
- <https://www.comprensivobotrugnonocigliasancassianosupersano.edu.it/attachments/article/1/avanguardie-educative-Apprendimento-auton.pdf>
- <http://www.aib.it/aib/commiss/cnbp/access.htm>

*Lavori a cura di:*

*Frascaro Elena, Graps Roberta, Scrascia Marcella,  
Galati Maria Brigida, De Giuseppe Elisa, Rizzo Beatrice,  
De Carlo Caterina, Verardi Rausa Gina, Bono Maria Rosaria,  
De Fabrizio Gabriella, Tramacere Grazia*