

Inclusione e bisogni educativi speciali

1

SINTESI NORMATIVA

- Con la Direttiva del 27 dicembre 2012: STRUMENTI D'INTERVENTO PER ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI E ORGANIZZAZIONE TERRITORIALE PER L'INCLUSIONE SCOLASTICA, il MIUR ha recepito gli orientamenti di diversi Paesi dell'Unione europea che portano a compimento il tema dell'inclusione scolastica.

IL TESTO DELLA DIRETTIVA

<http://www.marche.istruzione.it/dsa/allegati/dir271212.pdf>

I principi che sono alla base del nostro modello di integrazione scolastica - assunto a punto di riferimento per le politiche di inclusione in Europa e non solo - hanno contribuito a fare del sistema di istruzione italiano un luogo di conoscenza, sviluppo e socializzazione per tutti, sottolineandone gli aspetti inclusivi piuttosto che quelli selettivi. Forte di questa esperienza, il nostro Paese è ora in grado, passati più di trent'anni dalla legge n.517 del 1977, che diede avvio all'integrazione scolastica, di considerare le criticità emerse e di valutare, con maggiore cognizione, la necessità di ripensare alcuni aspetti dell'intero sistema.

Gli alunni con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale - alunni con disabilità / alunni senza disabilità - non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi. Anzi, è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta. A questo riguardo è rilevante l'apporto, anche sul piano culturale, del modello diagnostico ICF (International Classification of Functioning) dell'OMS, che considera la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale. Fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, il modello ICF consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni.

http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42417/4/9788879466288_ita.pdf

In questo senso, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. Va quindi potenziata la cultura dell'inclusione, e ciò anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata ad una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante. In tale ottica, assumono un valore strategico i Centri Territoriali di Supporto, che rappresentano l'interfaccia fra l'Amministrazione e le scuole e tra le scuole stesse in relazione ai Bisogni Educativi Speciali.

Essi pertanto integrano le proprie funzioni - come già chiarito dal D.M. 12 luglio 2011 per quanto concerne i disturbi specifici di apprendimento - e collaborano con le altre risorse territoriali nella definizione di una rete di supporto al processo di integrazione, con particolare riferimento, secondo la loro originaria vocazione, al potenziamento del contesto scolastico mediante le nuove tecnologie, ma anche offrendo un ausilio ai docenti secondo un modello cooperativo di intervento. Considerato, pertanto, il ruolo che nel nuovo modello organizzativo dell'integrazione è dato ai Centri Territoriali di Supporto, la presente direttiva definisce nella seconda parte le modalità di organizzazione degli stessi, le loro funzioni, nonché la composizione del personale che vi opera. Nella prima parte sono fornite indicazioni alle scuole per la presa in carico di alunni e studenti con Bisogni Educativi Speciali.

LA CLASSIFICAZIONE DEI BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012

DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI

Disturbi specifici dell'apprendimento e deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, ricomprendendo anche quelli dell'attenzione e dell'iperattività, mentre il funzionamento intellettivo limite può essere considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico.

Gli alunni con competenze intellettive nella norma o anche elevate, che – per specifici problemi - possono incontrare difficoltà a Scuola, devono essere aiutati a realizzare pienamente le loro potenzialità: fra essi, alunni e studenti con DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento).

Alcune tipologie di disturbi, non esplicitati nella legge 170/2010, danno diritto ad usufruire delle stesse misure ivi previste in quanto presentano problematiche specifiche in presenza di competenze intellettive nella norma. Si tratta, in particolare, dei disturbi con specifiche problematiche nell'area del linguaggio (disturbi specifici del linguaggio o – più in generale - presenza di bassa intelligenza verbale associata ad alta intelligenza non verbale) o, al contrario, nelle aree non verbali (come nel caso del disturbo della coordinazione motoria, della disprassia, del disturbo non-verbale o – più in generale - di bassa intelligenza non verbale associata ad alta intelligenza verbale, qualora però queste condizioni compromettano sostanzialmente la realizzazione delle potenzialità dell'alunno) o di altre problematiche severe che possono compromettere il percorso scolastico (come per es. un disturbo dello spettro autistico lieve, qualora non rientri nelle casistiche previste dalla legge 104).

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

Alunni e studenti con problemi di controllo attentivo e/o dell'attività, spesso definiti con l'acronimo A.D.H.D. (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). L'ADHD si può riscontrare anche spesso associato ad un DSA o ad altre problematiche, ha una causa neurobiologica e genera difficoltà di pianificazione, di apprendimento e di socializzazione con i coetanei. Con notevole frequenza l'ADHD è in comorbilità con uno o più disturbi dell'età evolutiva: disturbo oppositivo provocatorio; disturbo della condotta in adolescenza; disturbi specifici dell'apprendimento; disturbi d'ansia; disturbi dell'umore, etc.

Il percorso migliore per la presa in carico del bambino/ragazzo con ADHD si attua senz'altro quando è presente una sinergia fra famiglia, scuola e clinica. Le informazioni fornite dagli insegnanti hanno una parte importante per il completamento della diagnosi e la collaborazione della scuola è un anello fondamentale nel processo riabilitativo.

Funzionamento cognitivo limite

Anche gli alunni con potenziali intellettivi non ottimali, descritti generalmente con le espressioni di funzionamento cognitivo (intellettivo) limite (o borderline), ma anche con altre espressioni (per es. disturbo evolutivo specifico misto, codice F83) e specifiche differenziazioni - qualora non rientrino nelle previsioni delle leggi 104 o 170 - richiedono particolare considerazione.

Si tratta di bambini o ragazzi il cui QI globale (quoziente intellettivo) risponde a una misura che va dai 70 agli 85 punti e non presenta elementi di specificità. Per alcuni di loro il ritardo è legato a fattori neurobiologici ed è frequentemente in comorbilità con altri disturbi. Per altri, si tratta soltanto di una forma lieve di difficoltà tale per cui, se adeguatamente sostenuti e indirizzati verso i percorsi scolastici più consoni alle loro caratteristiche, gli interessati potranno avere una vita normale. Gli interventi educativi e didattici hanno come sempre ed anche in questi casi un'importanza fondamentale.

Area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale

Si vuole inoltre richiamare ulteriormente l'attenzione su quell'area dei BES che interessa lo svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. La Direttiva, a tale proposito, ricorda che “ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta”. Tali tipologie di BES dovranno essere individuate sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche. Per questi alunni, e in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana - per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell'ultimo anno - è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative (ad esempio la dispensa dalla lettura ad alta voce e le attività ove la lettura è valutata, la scrittura veloce sotto dettatura, ecc.), con le stesse modalità sopra indicate.

<http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/Circolare-BES.pdf>

In ogni caso, non si potrà accedere alla dispensa dalle prove scritte di lingua straniera se non in presenza di uno specifico disturbo clinicamente diagnosticato, secondo quanto previsto dall'art. 6 del DM n. 5669 del 12 luglio 2011 e dalle allegare Linee guida. Si rammenta, infine, che, ai sensi dell'articolo 5 del DPR n. 89/2009, le 2 ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado possono essere utilizzate anche per potenziare l'insegnamento della lingua italiana per gli alunni stranieri non in possesso delle necessarie conoscenze e competenze nella medesima lingua italiana, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Per una completa rassegna normativa

<http://www.istruzioneer.it/bes/>

CARATTERISTICHE DELLA SCUOLA INCLUSIVA

Il termine BES, comunemente usato nei paesi anglosassoni, non ha una definizione unica. Le diverse definizioni esistenti presentano delle differenze.

“In linea di massima tutte le definizioni rappresentano situazioni in cui la proposta educativa scolastica quotidiana, “standard” - pur considerando una fisiologica fascia di variabilità individuale - non consente allo studente un apprendimento e uno sviluppo efficace, a causa delle difficoltà dovute a situazioni di varia natura”.

Questo non è un concetto del tutto nuovo o estraneo alla nostra professionalità, poiché il riconoscimento di situazioni di difficoltà non dovrebbe essere lontano alla professionalità docente.

- **La novità è invece l'approccio ai "bisogni speciali"**: l'approccio nuovo deve portare il docente da una posizione statica/esterna che si limita a constatare le difficoltà dell'alunno nel raggiungimento degli standard , ad un atteggiamento più dinamico, ad un maggior coinvolgimento: rispondere alle necessità della persona in formazione.
- Spesso, ancora oggi, sono gli studenti che sono costretti a doversi adeguare alle attività e proposte didattiche. Il motivo è da rinvenire nell'atteggiamento del docente che ha messo a punto la sua proposta didattica dopo anni di sperimentazione in classe per rispondere proprio alle caratteristiche dello "studente tipo", ma lo studente tipo non ha nessuna caratteristica specifica. Ma se uno studente vive una condizione che gli rende difficoltoso o addirittura impossibile rispondere adeguatamente, è necessario che anche la scuola ponga i essere degli adattamenti alla propria proposta, per raggiungere l'obiettivo del maggiore successo formativo possibile dello studente.

- A partire dagli anni '70 , si è assistito al graduale passaggio dai programmi scolastici da attuare alle programmazioni curriculari da elaborare a livello collegiale e di singolo docente. I Programmi della Scuola Media del 1979, presentando le fasi della programmazione, ponevano innanzi tutto l'accento sulla necessità di individuare le “esigenze del contesto socio-culturale e delle situazioni di partenza degli alunni” e i “metodi, materiali e sussidi adeguati”. Ricordavano inoltre di sottoporre il processo didattico a continue verifiche per osservare i progressi e per ricalibrare gli interventi successivi.
- Questa rivoluzione pedagogica non è stata immediatamente percepita , non è stato percepito il valore della scuola della programmazione rispetto alla scuola del programma, così come non è stato avvertita l'importanza della valutazioni collegiali e/o del singolo docente in relazione alle reali esigenze degli alunni destinatari delle decisioni e delle conseguenti proposte educative e didattiche. Infatti, con l'autonomia didattica, il D.P.R. 275/99 ha stabilito che le istituzioni scolastiche, nel determinare il curriculum, debbano partire dalle effettive esigenze formative degli alunni concretamente rilevate.

Tali esigenze, e i bisogni degli alunni richiedono una risposta tanto più urgente quanto più essi si manifestano in difficoltà di apprendimento che di fatto ostacolano la crescita, la valorizzazione e la realizzazione della persona.

- Non basta preoccuparsi individuare chi sono gli studenti in situazione di BES, non basta definirli; è invece fondamentale cambiare il modo di insegnare e di valutare, affinché ogni alunno riesca a trovare in relazione alla sua condizione e alle sue difficoltà, le giuste risposte.
- L'espressione BES , in linea di massima, è utilizzata per definire tutte quelle situazioni in cui gli studenti incontrano importanti difficoltà nel percorso scolastico di apprendimento; tali situazioni possono essere ricondotte a due gruppi principali:

1. **le condizioni regolate dalla L.104/1992 - L. 170/2010**
2. **le altre situazioni citate dalla Direttiva 27 dicembre 2012 o previste dalla L. 53/2003.**

Nel primo caso troviamo tutte le situazioni certificate in base alle due leggi citate; nel secondo si trovano tutte le altre situazioni di studenti con difficoltà scolastica effettiva, dovute a vari motivi, comprese anche le situazioni di difficoltà diagnosticate ma non certificate o quelle al limite della patologia.

Sono tali situazioni, non evidenziate e “non tutelate” da normative specifiche, che la Direttiva vuole richiamare all’attenzione delle scuole affinché vengano prese in considerazione.

2.2 Evitare gli automatismi

La Direttiva sottolinea l’esigenza di evitare gli automatismi, ossia il meccanismo che produce "preclusive tipizzazioni".

La Direttiva esprime in modo chiaro e senza equivoci questo concetto: non tutti gli studenti appartenenti alle categorie elencate nella Direttiva hanno dei BES, ma soltanto che alcuni di loro, a causa di manifeste difficoltà o di altre problematiche, possono rivelare tali bisogni

In questo senso, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta (Premessa della Direttiva BES 27.12.2012)

Ciò è ulteriormente rafforzato dalla citazione dell'ICF (International Classification of Functioning).

Fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, il modello ICF consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni

Quindi si pone l'attenzione su situazioni personali specifiche, al di là e al di fuori delle varie classificazioni, come ad esempio "il" borderline, "lo" svantaggiato, "lo" straniero, ecc. In sostanza, si indica chiaramente che occorre partire dalla constatazione dell'esistenza di un bisogno di attenzione didattica specifica (e quindi dell'innalzamento di una logica di intervento personalizzato) e non dall'appartenenza ad una categoria nosografica o socioculturale che di per sé, essendo generale, non può descrivere i bisogni reali di uno studente.

2.3 Progettare per l'inclusione

Il Collegio dei docenti ha il compito di definire il per favorire l'inclusione, per realizzare una scuola capace di rispondere ai bisogni di tutti e di ciascuno, tenendo conto di due criteri 1) della individualizzazione e 2) della personalizzazione, come prescritto anche, dalle Indicazioni Nazionali (2012 - scuola del primo ciclo).

Due sono gli strumenti fondamentali di cui dispone e che devono trovare tra loro una stretta coerenza: il PTOF e, all'interno di esso, il PAI, secondo la definizione della C.M. 8 del 2013.

In essa si precisa che le scuole devono "esplicitare nel POF l'impegno programmatico per l'inclusione", vale a dire che ogni istituzione scolastica, dopo "un'attenta lettura del grado di inclusività e degli obiettivi di miglioramento" deve definire gli ambiti su cui intervenire: l'insegnamento curricolare, la gestione delle classi, l'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, le relazioni tra docenti, alunni e famiglie.

- **E' altresì necessario che nel POF/PTOF siano evidenti in modo chiaro i "criteri e le procedure di utilizzo delle risorse professionali presenti". A tal proposito è necessario un progetto di inclusione condiviso con famiglie e servizi sociosanitari.**
- **Inoltre le scuole, nel POF/PTOF, è opportuno che affermino il loro "impegno a partecipare ad azioni di formazione e/o di prevenzione concordate a livello territoriale".**
- **Per quanto riguarda il Piano Annuale di Inclusività, è riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico” con il supporto di un Gruppo di istituto per l’inclusività che “procederà ad un’analisi delle criticità e dei punti di forza degli interventi di inclusione scolastica operati nell’anno appena trascorso e formulerà un’ipotesi globale di utilizzo funzionale delle risorse specifiche, istituzionali e non, per incrementare il livello di inclusività generale della scuola nell’anno successivo”.**

A tutto ciò è sottesa l'idea di lavorare per un miglioramento continuo del grado di inclusività, sulla base di una riflessione approfondita che necessita di un processo di autovalutazione e di una progettazione calibrata alle esigenze concrete degli studenti e alle risorse professionali e di esperienze della scuola.

2.4 Agire nelle classi sul piano della didattica e dell'orientamento

Anche la Direttiva del 2012, come tutta la pedagogia degli ultimi anni, riconosce che è soprattutto sul piano della classe che si realizza pienamente l'inclusione.

Il nodo fondamentale è quello di una didattica davvero inclusiva, centrata sui bisogni e sulle risorse personali, che riesca a rendere ciascun alunno protagonista dell'apprendimento qualunque siano le sue capacità, le sue potenzialità e i suoi limiti. Va favorita, pertanto, la costruzione attiva della conoscenza, attivando le personali strategie di approccio al "sapere", rispettando i ritmi e gli stili di apprendimento e assecondando i meccanismi di autoregolazione.

Gli interventi da adottare e la loro progettazione riguarda tutti i docenti, è l'intera comunità scolastica che è chiamata ad organizzare i curricoli in funzione dei diversi stili o delle diverse attitudini, a gestire in modo alternativo le attività d'aula, a favorire e potenziare gli apprendimenti e ad adottare i materiali e le strategie didattiche più adeguate ai reali bisogni degli alunni.

Ma questo comporta l'utilizzo di strumenti per lavorare contemporaneamente in diverse direzioni: sul clima della classe, sulle metodologie e le strategie didattiche e soprattutto sulla relazione tra apprendimento-insegnamento.

Altro aspetto fondamentale è quello relativo al processo di orientamento, un processo continuo, centrato sul soggetto, che implica la sua capacità di auto-determinarsi, di scegliere il proprio futuro, di pensare, costruire e realizzare un autonomo "progetto di vita".

La dimensione orientativa accompagna il processo di crescita della persona lungo tutto il suo percorso di vita ed è presente nel percorso formativo, seppur con intensità e bisogni diversificati nelle diverse età. Attraverso la conoscenza di sé, che è parte del processo di orientamento e stimolata dall'azione educativa in ambito scolastico, l'alunno costruisce attivamente le competenze orientative, essenziali per effettuare le scelte funzionali alla realizzazione del proprio progetto di vita. Per sostenere questo processo orientativo due sono gli aspetti fondamentali: l'esigenza di un'azione coordinata e sinergica di quanti svolgono una funzione in tal senso (attraverso la definizione di una rete che si costituisca intorno al soggetto), e il ruolo fondamentale della scuola quale snodo cruciale.

Pur essendo l'orientamento una dimensione intrinseca del processo formativo, esso assume una rilevanza fondamentale in particolare nei momenti di passaggio, per accompagnare e sostenere la scelta dello studente in funzione della realizzazione personale e del successo formativo. I dati del sistema scolastico, infatti, documentano che è in tali momenti, in particolare tra la scuola di primo e di secondo grado e tra quella di secondo grado e l'istruzione terziaria, che emerge pesantemente il fenomeno dell'insuccesso e la conseguente dispersione.

- **E' compito della scuola inclusiva, pertanto, destinare una particolare attenzione al processo di orientamento per tutti gli studenti che manifestano bisogni educativi speciali, progettando azioni specifiche ad essi dedicate, in una logica di sviluppo e di continuità formativa coerente e funzionale. Per fare ciò è necessario dotarsi di adeguati strumenti e in particolare pensare ad una progettualità esplicita e condivisa anche a livello di rete territoriale, oltre che con le famiglie degli stessi studenti: si tratta di individuare i percorsi più funzionali rilevando le attitudini di tali studenti, sostenendone le vocazioni e soprattutto superando stereotipi e preclusive canalizzazioni delle scelte.**

L'INDIVIDUAZIONE DEI BES

Nei Bisogni Educativi Speciali derivanti dallo svantaggio socio - economico, linguistico, culturale, è l'osservazione sistematica dei comportamenti e delle prestazioni scolastiche dello studente che ci conduce a considerare il prevalere dei vissuti personali dei ragazzi o dei fattori dell'ambiente di vita quali elementi che ostacolano e rendono difficoltoso un apprendimento lineare.

L'individuazione di alunni in situazione di BES, e la necessità di un intervento didattico specifico, avviene solo a seguito di una rilevazione dell'esistenza di difficoltà che l'alunno incontra nelle attività scolastiche. Conseguono un'osservazione sistematica per raccogliere dati oggettivi e che presentano carattere di stabilità temporale. Ciò che emerge dall'osservazione viene analizzato dal team docente insieme ad eventuali altre figure (famiglia, assistenti sociali o servizi sociali...) e completato con una valutazione degli elementi contestuali che possono essere concausa delle difficoltà.

L'osservazione è sempre necessaria per un serio lavoro educativo con gli alunni in situazione di BES, poiché essa comporta precise scelte pedagogiche che conducono all'individuazione degli aspetti su cui porre maggiore attenzione e la esplicitazione di obiettivi e di strategie adatte alle singole situazioni.

ESEMPI DI SCHEDE DI RILEVAZIONE

[http://www.deffenu.gov.it/images/FILE MODULI DOCENTI/scheda rilevazione
_bes.doc](http://www.deffenu.gov.it/images/FILE_MODULI_DOCENTI/scheda_rilevazione_bes.doc)

[www.icverdellino.gov.it/oldsite/index.php/cti-materiali-e-documenti/675-
schede-di-monitoraggio-bes](http://www.icverdellino.gov.it/oldsite/index.php/cti-materiali-e-documenti/675-schede-di-monitoraggio-bes)

<http://www.maxwell.mi.it/index.php/docenti/alunni-con-bes/>

Si suggerisce una procedura possibile di individuazione dei BES, sulla base della Direttiva 2012 e della successiva circolare.

IL CONSIGLIO DI CLASSE:

1. Rileva le problematiche che emergono nell'esperienza scolastica, nell'attività didattica e di apprendimento;
2. Valuta l'esistenza di necessità educative che non possono essere soddisfatte con le tradizionali metodologie didattiche;
3. Elabora l'intervento personalizzato

Osservazioni mediante strumenti condivisi
Recepimento documentazioni (Diagnosi di DSA, Verbali di accertamento handicap, relazioni cliniche, altro ...)

PDF – PEI L. 104 / 1992
PDP L. 170/2010
PDP DIRETTIVA 27.12.2012

Il Consiglio di Classe nella scuola secondaria, il team docenti nella scuola primaria assume rilevanza per effetto della C.M. 8 del 2013. In essa si ribadisce il compito esclusivo di individuare i casi riconducibili ad un Bisogno Educativo Speciale e di adottare le strategie didattiche che vengono formalizzate in un PDP. Ogni docente del Cdc o del Team docenti è corresponsabile del PDP; ciò significa **che il PDP è il risultato di una progettualità condivisa a livello di consiglio di classe.**

Quali sono i compiti del Cdc/team docenti?

1) Rilevare e verificare il bisogno di un intervento didattico fortemente personalizzato:

esaminare la documentazione clinica (dei servizi pubblici o dei centri autorizzati) presentata dalla famiglia;

esaminare qualsiasi altro documento (ad esempio relazione dello psicologo, servizi sociali, lettere di segnalazione di disagio provenienti da chiunque purché verificata...);

prendere in considerazione ogni situazione che necessita di un possibile intervento di tipo pedagogico-didattico e che, pur in assenza di documentazione clinica o diagnosi, motiva l'assunzione delle stesse.

- 2) Decidere l'adozione di strategie didattiche personalizzate (soprattutto per favorire lo sviluppo di abilità), di modalità di insegnamento inclusive e di misure dispensative (le dispense sono una scelta didattico metodologica da parte dei docenti) e stabilire l'uso di strumenti compensativi da parte degli studenti. Rispetto alle misure dispensative, si raccomanda scelta oculata dopo attenta riflessione.

- 3) Elaborare insieme e corresponsabilmente il PDP, ciò che è importante non è la quantità di dispense e di compensazioni, ma la loro effettiva pertinenza ed efficacia nel processo di apprendimento, processo che è strettamente personale, di ciascuno studente! Inoltre è importante condividere i criteri di valutazione.

L'elaborazione del PDP avviene, quindi, dopo l'analisi della situazione dell'alunno fatta dopo aver preso in considerazione le indicazioni di chi ha redatto la segnalazione: la famiglia, i servizi sociali, ...; e dopo il lavoro di osservazione a scuola condotto da ogni singolo insegnante. In questa fase vanno individuate non solo le difficoltà ma anche i punti di forza. Secondo la visione ICF, è anche utile interrogarsi su quanto l'ambiente scolastico costituisca una barriera o faciliti l'attività di apprendimento e di partecipazione sociale.

Il PDP può essere e deve essere modificato tutte le volte che sia segnalato un cambiamento nelle necessità o difficoltà dell'alunno; può avere il carattere della temporaneità, ciò significa che può essere utilizzato sino a quando le difficoltà e i bisogni dello studente non siano risolti (es. alunni stranieri da poco giunti in Italia, patologie temporanee). La Direttiva del 2012 consente anche l'opportunità di una progettazione più centrata sulla classe, con l'individuazione di uno specifico piano per tutti gli alunni della classe con BES, focalizzando l'attenzione sulle strategie inclusive.

Il PDP è firmato dal Dirigente Scolastico o da un docente delegato, dai docenti del Cdc e dalla famiglia.

Nel caso poi di studenti maggiorenni la normativa prevede che gli stessi sottoscrivano il proprio PDP.

La sottoscrizione del PdP sta a significare una assunzione di corresponsabilità nel percorso educativo:

Il Dirigente firma in quanto assume la responsabilità di garante dell'applicazione della normativa;

I Docenti firmano poichè assumono la responsabilità delle strategie didattiche e dei criteri di valutazione degli apprendimenti;

La famiglia come corresponsabile della stesura, accettazione e applicazione del PDP.

Nel caso in cui la famiglia non partecipi alla stesura del PDP, la scuola deve acquisire agli atti la firma per presa visione oppure redigere un verbale di presentazione, e si consiglia l'invio alla famiglia.

Comunque vada occorre sempre tener presente che l'approccio della personalizzazione/individualizzazione costituisce sempre la normale azione didattica deliberata dal Consiglio o dal team, tale personalizzazione/individualizzazione si attua attraverso un insieme di attenzioni e strategie la cui attuazione rientra nell'ordinario esercizio della funzione educativa dell'insegnante e non richiede l'acquisizione da parte della famiglia di un'autorizzazione ufficiale.

Ogni scuola può individuare il modello di PDP che ritiene più funzionale e snello, se ne possono trovare sia nella sezione strumenti sul sito del MIUR, sia alcune tipologie di PDP elaborati dalle scuole.

LE FASI DEL PDP

In sintesi

1. Segnalazione pervenuta al Cdc/Team docenti o i docenti rilevano il bisogno speciale;
2. Il problema viene condiviso e valutato attraverso documentazione clinica o altra rilevazione;
3. Definizione dei livelli di apprendimento nelle diverse discipline e individuazione delle difficoltà e dei punti di forza;
4. Definizione condivisa delle strategie d'intervento, dei tempi, scelta della metodologia di lavoro, degli strumenti compensativi e delle misure dispensative (indicando se hanno carattere stabile o transitorio);
5. Comunicazione e condivisione con la famiglia delle strategie d'intervento e dei tempi di verifica del Piano.

Personalizzazione e individualizzazione

La C.M n.8 del 6 marzo 2013, che richiama la Direttiva del 27 dicembre 2012, afferma che gli studenti in difficoltà hanno diritto alla personalizzazione degli apprendimenti così come previsto dalla legge 53/2003.

I docenti, di conseguenza, nella progettazione dell'azione didattica, devono partire da una lettura pedagogica della norma, con particolare riferimento a:

L.53/2003 art.1 ... “favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, delle differenze e dell’identità di ciascuno e delle scelte della famiglia, L.53/2003”. Art.2 “... promuovere l’apprendimento in tutto l’arco della vita e assicurare a tutti pari opportunità ... di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso le conoscenze e le abilità ... in coerenza con le attitudini e le scelte personali ...”

Il concetto pedagogico della personalizzazione, mette in risalto l’unicità di ogni studente, con le sue caratteristiche personali, appunto, e d’apprendimento non standardizzabili e il suo diritto ad essere accompagnato alla piena realizzazione di se stesso. La personalizzazione è dunque principio di riferimento imprescindibile per tutta l’azione didattica, al di là delle specifiche situazioni di difficoltà.

Le situazioni di difficoltà richiedono un atteggiamento di attenzione che si realizza con l'adozione di diverse strategie che aiutino il singolo alunno a raggiungere gli obiettivi indispensabili per tutti, attraverso la definizione di tempi e modi in relazione con le sue capacità e con le sue problematichità, a raggiungere il massimo dei risultati possibili nelle diverse aree e discipline, ed infine ad esprimere al meglio le proprie potenzialità per realizzare la costruzione di un proprio progetto di vita.

E' importante riprendere a questo proposito quanto scritto nelle "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento" del luglio 2011, che, al fine di promuovere l'apprendimento di ciascuno, distingue e congiuntamente pone in stretta connessione la **didattica individualizzata e quella personalizzata:**

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

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

La didattica personalizzata, invece, anche sulla base di quanto indicato nella Legge 53/2003 e nel Decreto legislativo 59/2004, calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue 'preferenze' e del suo talento. Nel rispetto degli obiettivi generali e specifici di apprendimento, la didattica personalizzata si sostanzia attraverso l'impiego di una varietà di metodologie e strategie didattiche, tali da promuovere le potenzialità e il successo formativo in ogni alunno: l'uso dei mediatori didattici (schemi, mappe concettuali, etc.), l'attenzione agli stili di apprendimento, la calibrazione degli interventi sulla base dei livelli raggiunti, nell'ottica di promuovere un apprendimento significativo”.

LINEE GUIDA PER IL DIRITTO ALLO STUDIO DEGLI ALUNNI E DEGLI STUDENTI CON DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011

INDIVIDUALIZZAZIONE E PERSONALIZZAZIONE

L'azione formativa individualizzata pone obiettivi comuni per tutti i componenti del gruppo-classe, ma è concepita adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali dei discenti, con l'obiettivo di assicurare a tutti il conseguimento delle competenze fondamentali del curriculum ... **L'azione formativa personalizzata** ha, in più, l'obiettivo di dare a ciascun alunno l'opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità e, quindi, può porsi obiettivi diversi per ciascun discente, essendo strettamente legata a quella specifica ed unica persona dello studente a cui ci rivolgiamo.

La didattica individualizzata consiste nelle attività di recupero individuale che può svolgere l'alunno per potenziare determinate abilità o per acquisire specifiche competenze ... Tali attività individualizzate possono essere realizzate nelle fasi di lavoro. individuale in classe o in momenti ad esse dedicati, secondo tutte le forme di flessibilità del lavoro scolastico consentite dalla normativa vigente.

La didattica personalizzata, invece, anche sulla base di quanto indicato nella Legge 53/2003 e nel Decreto legislativo 59/2004, calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo; si può favorire, così, per lo studente, l'integrazione, la partecipazione e la comunicazione l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue 'preferenze' e del suo talento.

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

GLI STRUMENTI AMMINISTRATIVI E DIDATTICI

GLI E PAI

La Circolare n.8 chiarisce che i compiti del Gruppo di lavoro e studio d'Istituto (GLHI) si estendono alle problematiche relative a tutti i BES e suggerisce alle istituzioni scolastiche alcune indicazioni, **non prescrittive come precisato dalla successiva nota 2563 del 22.11.2013**, rispetto alla sua composizione e al suo funzionamento:

- CIRCOLARE MINISTERIALE n. 8 DEL 6 marzo 2013 Prot. 561
 - NOTA 27 giugno 2013 Prot. 1551
 - NOTA 22 novembre
 - 2013. Prot. n. 2563

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

A tal proposito la Circolare n.8 fa riferimento al PAI (Piano annuale per l'inclusività) quale strumento di auto riflessione delle scuole sul loro grado di inclusività e la nota ministeriale prot.1551/2013 lo definisce "lo strumento che deve contribuire ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei risultati".

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

GLI STRUMENTI DELLA VERIFICA E DELLA VALUTAZIONE

È utile rammentare alcune indicazioni relative all'ambito della valutazione proprio per tener conto delle caratteristiche individuali di ogni studente a cui la Direttiva fa più volte riferimento.

Nella direttiva non si parla mai di verifiche periodiche, ma è implicito che la scuola deve porre attenzione al fatto che le verifiche per gli studenti BES:

- Devono essere preventivamente calendarizzate sulla base di un funzionale confronto fra i docenti del team o Cdc;
- devono essere svolte in relazione al PdP e con l'uso degli strumenti compensativi e/o le misure dispensative (se sono previste).

Per gli alunni con disabilità, si sottolinea che:

- le verifiche possono essere uguali, semplificate o differenziate rispetto a quelle previste per la classe, sulla base di quanto declinato nel PEI;
- la valutazione deve esser svolta secondo i criteri educativi e didattici stabiliti nel PEI da tutti i docenti del Team / Cdc, e quindi non solo dal docente di sostegno;
- **un PEI semplificato/facilitato** dà diritto al conseguimento del titolo di studio con valore legale;
- **un PEI differenziato** dà diritto alla sola attestazione delle competenze.

Si ricorda che lo studente con disabilità che ha seguito un PEI differenziato, acquisendo l'attestazione delle competenze, può comunque iscriversi alla secondaria di II grado.

Gli alunni diversamente abili della scuola secondaria di II grado, che hanno seguito un percorso didattico individualizzato - differenziato sono ammessi a sostenere esami di Stato su prove differenziate coerenti con il percorso svolto e finalizzate unicamente al rilascio dell'attestazione delle competenze. I testi delle prove sono elaborati dalla Commissione sulla base della documentazione fornita dal Cdc. Al termine viene rilasciata un'attestazione delle competenze ex art.13 DPR 323/1998. E' importante ricordare che le prove differenziate vanno indicate nell'attestazione, ma non nei tabelloni.

Per gli alunni disabili che sostengono gli esami di Stato e conseguono il diploma la Commissione può predisporre prove equipollenti consistenti nell'uso di mezzi tecnici o in modalità differenti di sviluppo dei contenuti culturali e professionali che comprovano che il candidato ha raggiunto una preparazione per il rilascio del titolo studio con valore legale.

Alunni con DSA

Per tali alunni è indispensabile che:

- **le verifiche** siano coerenti con quanto stabilito nel PDP (tempi più lunghi, verifiche graduate, uso di strumenti compensativi, svolgimento di un numero minore di esercizi ecc ...);
- **la valutazione** sia effettuata in base a quanto dichiarato nel PDP facendo attenzione alla padronanza dei contenuti e prescindendo dagli errori dovuti al disturbo;
- per favorire l'apprendimento delle lingue straniere si utilizzi la massima flessibilità didattica, privilegiando l'espressione orale e non escludendo, se necessari, strumenti compensativi e misure dispensative, secondo quanto dettato dalla norma vigente.

Dispensa dalla lingua straniera scritta

La dispensa dalle lingue straniere scritte può essere data sia in corso d'anno sia in sede di esame di Stato. Devono però ricorrere le seguenti condizioni:

1. certificazione di DSA, attestante la gravità del disturbo e recante esplicita richiesta di dispensa dalle prove scritte di lingua straniera;
2. richiesta di dispensa dalle prove scritte presentata dalla famiglia o dallo studente, se maggiorenne;
3. approvazione da parte del Cdc confermando la dispensa, in forma temporanea o permanente, tenendo conto delle valutazioni diagnostiche e sulla base degli interventi di natura pedagogico-didattica, con particolare attenzione ai percorsi di studio l'insegnamento della lingua straniera risulti caratterizzante (liceo linguistico, istituto tecnico per il turismo, ecc...)

In sede di esami di Stato, conclusivi del I e del II ciclo di istruzione, modalità e contenuti delle prove orali, sostitutive delle prove scritte, sono stabiliti dalla Commissione d'esame, presieduta dal Presidente, sulla base della documentazione fornita dai Cdc e secondo quanto indicato dalle circolari e dalle O.M. in vigore.

2 Esonero dalla lingua straniera

L'esonero è previsto nei casi di particolare gravità anche in comorbilità con altri disturbi e altre patologie.

Lo studente può essere esonerato dall'insegnamento della lingua straniera se sussistono le seguenti condizioni:

1. certificazione di DSA, attestante la particolare gravità del disturbo e recante esplicita richiesta di esonero;
2. richiesta di esonero presentata dalla famiglia o dallo studente, se maggiorenne;
3. approvazione dell'esonero dall'insegnamento della lingua straniera da parte del Cdc con la conseguente previsione di seguire un percorso didattico personalizzato.

In questo caso, il percorso di apprendimento è differenziato e dà diritto soltanto all'attestato certificante le competenze raggiunte (art.13 DPR n.323/1998). È quindi precluso l'ottenimento di un titolo di studio con valore legale.

È importante ricordare che il latino e il greco non sono considerate lingue straniere bensì lingue classiche per le quali non sono previsti né la dispensa dalla lingua scritta né l'esonero dall'apprendimento scritto e orale delle stesse.

Esame di Stato

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

A tal proposito si suggerisce che il Cdc predisponga un dossier a parte, relativo al percorso scolastico dello studente con DSA, contenente diagnosi, profilo di funzionamento, PDP, forme di verifica valutazione e, comunque, tutti quei documenti che possono essere utili alla commissione affinché valuti con completezza e imparzialità l'apprendimento dello studente con DSA. Il dossier deve essere consegnato direttamente al Presidente della Commissione d'Esame e alla Commissione stessa all'atto dell'insediamento.

Sulla base degli elementi forniti dal Consiglio di Classe, le Commissioni predispongono adeguate modalità di svolgimento delle prove scritte e orali, adeguate al PDP seguito dallo studente nel corso dell'anno scolastico. In particolare tali studenti:

- possono utilizzare tutti gli strumenti compensativi indicati nel PDP già utilizzati per le verifiche in corso d'anno o comunque ritenuti idonei per il positivo svolgimento dell'esame (art. 5 del DM 5669/2011);
- accedono alla decodifica delle consegne delle prove scritte attraverso tre modalità, l'una alternativa all'altra:
 - Testi trasformati in formato MP3 audio
 - Lettore umano
 - Trascrizione del testo su supporto informatico da parte della Commissione e suo utilizzo attraverso un software di sintesi vocale
- hanno diritto a tempi aggiuntivi per l'espletamento delle prove. In generale, i tempi aggiuntivi sono quantificabili nel 30% in più del tempo previsto per il gruppo classe; con particolare attenzione ai tempi necessari all'accertamento delle competenze afferenti la lingua straniera;

- hanno diritto all'adozione di criteri valutativi più attenti al contenuto che alla forma;
 - nel caso in cui ci sia stata dispensa dalla/e lingua/e straniera/e scritta/e possono sostituire la prova scritta con una prova orale la cui modalità e i cui contenuti saranno definiti dalla Commissione d'Esame. La prova orale dovrà essere sostenuta dal candidato o il giorno stesso, in contemporanea o in differita, oppure in giorno successivo, comunque prima della pubblicazione degli esiti delle prove scritte.
- Nel caso in cui ci sia stato esonero dalla lingua straniera, (art. 6 c. 6 del DM 12 luglio 2011) è prevista solo l'attestazione delle competenze (art. 13 dpr 323/1998). Tutto ciò comparirà nell'attestato rilasciato allo studente e non nei tabelloni affissi all'albo.

Alunni con altre situazioni BES

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

è necessario distinguere monitoraggio, controllo, verifica e valutazione degli apprendimenti; è indispensabile che la valutazione non sia solo sommativa ma anche, e soprattutto, formativa; è auspicabile che la valutazione sia sempre globale e multifattoriale mai parcellizzata e segmentata. La valutazione deve inoltre tener conto: della situazione di partenza; dei risultati raggiunti dallo studente nel suo personale percorso di apprendimento; dei risultati riconducibili ai livelli essenziali degli apprendimenti previsti per la classe frequentata e per il grado di scuola di riferimento; delle competenze acquisite nel percorso di apprendimento.

Per questo è importante che il Collegio docenti:
stabilisca i livelli essenziali di competenza disciplinare al fine di
valutare la congruenza con il percorso della classe e la
possibilità di passaggio per l'alunno alla classe successiva;
concordi eventuali possibili modalità di raccordo con i
contenuti disciplinari previsti per l'intera classe

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

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

È inoltre necessario che nella stesura delle prove in itinere e finali ogni docente tenga conto in particolare degli obiettivi irrinunciabili e degli obiettivi essenziali della propria materia, anche nella prospettiva di un curriculum verticale, soprattutto al fine di evitare riduzioni del curriculum di studio che precluderebbero l'ottenimento di un titolo con valore legale.

Come indicato anche dalla recente nota MIUR del 22.11.2013, La scuola può intervenire nella personalizzazione in tanti modi diversi, informali o strutturati, secondo i bisogni e la convenienza; pertanto la rilevazione di una mera difficoltà di apprendimento non dovrebbe indurre all'attivazione di un percorso specifico con la conseguente compilazione di un Piano Didattico Personalizzato.

Inoltre,

nel caso di difficoltà non meglio specificate, soltanto qualora nell'ambito del Consiglio di classe (nelle scuole secondarie) o del team docenti (nelle scuole primarie) si concordi di valutare l'efficacia di strumenti specifici questo potrà comportare l'adozione e quindi la compilazione di un Piano Didattico Personalizzato, con eventuali strumenti compensativi e/o misure dispensative. Non è compito della scuola certificare gli alunni con bisogni educativi speciali, ma individuare quelli per i quali è opportuna e necessaria l'adozione di particolari strategie didattiche. Pertanto l'uso di strumenti compensativi e di particolari metodologie didattiche nel corso dell'anno scolastico, e fino al momento in cui il PDP eventualmente non decada, dev'essere finalizzato a mettere in grado lo studente di affrontare l'esame di licenza o l'esame di Stato con le stesse possibilità degli altri studenti della stessa classe, riducendo al minimo la fatica e le difficoltà conseguenti lo specifico BES.

Giova qui ricordare che il docente, proprio perché esperto nella metodologia didattica, sia generale sia afferente la specifica materia di insegnamento, deve prima di tutto prevedere nel PDP l'utilizzo di metodologie didattiche individualizzate e personalizzate e, solo in seconda istanza, di eventuali compensazioni e di possibili dispense. In sede di esame di Stato per questi alunni non sono attualmente previste modalità differenziate di verifica degli apprendimenti, anche se ciò potrebbe essere auspicabile.

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

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