

PEDAGOGIA, PEDAGOGIA SPECIALE E DIDATTICA DELL'INCLUSIONE

PARTE 1

COMPETENZA, DIDATTICA E VALUTAZIONI. INSEGNARE IN MODO EFFICACE.

1. La figura del docente e i bisogni educativi e formativi
2. Processo di insegnamento e attività di sostegno e di recupero
3. Processo di apprendimento e valutazione dei rendimenti scolastici
4. La didattica e le nuove tecnologie con relativa applicazione nell'attività di sostegno
5. Conclusioni

1. La figura del docente e i bisogni educativi e formativi

Premessa

La scuola dell'autonomia ha posto come obiettivo primario della propria funzione il successo formativo di ogni alunno. La tradizionale impostazione scolastica ha a lungo concepito la figura dell'insegnante come colui che doveva essere responsabile esclusivamente della propria disciplina, cosa che gestiva restando chiuso e isolato nel suo sapere. Egli, inoltre, incarnava l'immagine di una figura molto autoritaria e di sicuro utilizzava l' "arma" della valutazione come strumento per ottenere rispetto e come espressione del suo giudizio. Oggi, invece, nella nuova cornice dell'autonomia scolastica è richiesto a ciascun docente di assumere i tratti del vero professionista dotato di abilità sul piano socio-culturale, quindi in grado di svolgere ruoli e funzioni di mediatore culturale e promotore di processi di socializzazione, valutazione, orientamento e apprendimento. In prima istanza, potremmo definire l'insegnante un "facilitatore", che grazie alle sue doti empatiche, deve essere abile nel costruire rapporti interpersonali utili e deve saper creare contesti di collaborazione dove il fine ultimo è lo sviluppo armonico della persona in una cornice di 'apprendimento sereno'. All'art.38 del Contratto del personale della scuola del 1995 si legge: "La funzione docente si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti, intesa nella sua dimensione individuale e collegiale"; inoltre "Il profilo professionale del docente è costituito da competenze disciplinari, pedagogiche, metodologico – didattiche, organizzativo – relazionali e di ricerca"¹.

¹ Contratto del personale della scuola del 1995, art. 38

Promuovere la formazione ai valori e favorire processi di apprendimento costituiscono nell'insieme il compito fondamentale della scuola attuale, in cui l'apprendere non sia soltanto memorizzare, cioè immagazzinare informazioni e nozioni, ed imparare, predisponendosi all'esecuzione di determinati compiti. Apprendere significa piuttosto essere capaci di dotarsi di nuovi atteggiamenti e comportamenti; perciò è necessario che alla visione statica tradizionale ne subentri una dinamica, che al nozionismo si affianchi maggiore operatività, così come per l'acquisizione di dati è necessario sviluppare abilità nell'elaborazione degli stessi e la produzione di nuove informazioni, dove l'accumulo di conoscenze non rimanga uno sterile "esercizio" fine a se stesso ma che serva per la produzione di nuove. Di conseguenza, il metodo basato sulla lezione frontale che vincola la partecipazione degli studenti durante le spiegazioni alle dinamiche del gruppo-classe (più che alle effettive necessità didattiche di ognuno), rischia di far diventare la figura dell'insegnante un mero diffusore del sapere in forma verbale, con funzioni di sorveglianza e valutazione; sarebbe invece più proficuo impiegare il docente per motivare e responsabilizzare gli alunni. Un soggetto interessato dal processo dell'apprendimento durante le varie fasi elabora le proprie esperienze e modifica atteggiamenti, comportamenti e conoscenze fino ad arrivare a coniugarle, adattandosi autonomamente, alle sollecitazioni ed esperienze provenienti dall'esterno. Si ha esperienza quando gli stimoli interni ad un individuo (bisogni, attese, motivazioni, ecc..) interagiscono con quelli esterni (fisici, culturali, sociali, ecc..) fornendogli le basi per la soluzione di problemi. All'interno di tali dinamiche la figura dell'insegnante non si erge come causa diretta dell'apprendimento, piuttosto favorirà occasioni di apprendimento, agevolandole, sollecitandole riscoprendosi abile nel saperle organizzare. Da ciò è facile comprendere quanto il ruolo di un docente sia particolarmente delicato.

All'insegnante oggi (come mai prima) sono richiesti diversi requisiti, come preparazione didattica, capacità di comunicazione, competenza in campo psicopedagogico, aggiornamento continuo, capacità organizzative, atteggiamento problematico e critico verso ciò che si insegna, conoscenza dei problemi sociali, sensibilità d'animo, disponibilità al confronto con gli altri. A

questo proposito lo studioso Carl Rogers² pone al centro di tutto il sistema educativo la relazione insegnante/allievo: “essa dev'essere fondata su stima e rispetto reciproci. L'insegnante non deve assumere un ruolo nella relazione con l'alunno, ma deve essere se stesso, esprimendo i propri sentimenti, positivi o negativi che siano. Egli deve saper creare un clima di fiducia, ma soprattutto deve saper ascoltare l'altro, instaurando un tipo di relazione empatica. In tal modo diventerà facilitatore dell'apprendimento e stimolerà la motivazione allo studio dell'allievo”.

Nell'ambiente scolastico, è necessario che l'insegnante cerchi di tenere desta l'attenzione dei propri alunni attraverso una metodologia adeguata e una comunicazione efficace; deve saper coniugare attività di progettazione, programmazione, valutazione con attività di motivazione, animazione, gratificazione degli alunni e di gestione della classe; quindi, buoni risultati d'apprendimento saranno conseguiti con maggiori probabilità se il modo di presentare l'argomento, l'uso dei linguaggi verbali e non verbali, l'impiego dei media tecnologici, il tipo di lavoro da assegnare agli alunni, l'utilizzo delle dinamiche di gruppo attivate nella classe sapranno essere trasformati in mezzi ed espedienti importantissimi. Nell'attività di insegnamento si deve tenere conto della specificità di ogni alunno a cui ci si rivolge, perché quest'ultimo è il vero protagonista del sistema insegnamento/apprendimento. Colui che insegna, perciò, non deve avere modelli fissi a cui ispirarsi, ma deve possedere un metodo duttile da adattare alle esigenze formative dei singoli studenti e alle particolari capacità, in un'ottica dove l'apprendimento autonomo è lo scopo principale dell'attività di insegnamento. Sempre dall'alunno e con l'alunno deve partire una corretta metodologia didattica, senza prescindere dalla sua situazione di partenza (di carattere non solo cognitivo ma anche socio – relazionale, in base all'ambiente di appartenenza), quindi dalle abilità intellettive possedute rispetto ad alcuni contenuti disciplinari da apprendere (e laddove dovessero risultare carenti o mancanti del tutto sarà fondamentale l'attivazione per un recupero o per un'eventuale ridimensionamento dei

² Rogers, C.R. (1971), “Libertà nell'apprendimento”, Firenze, Giunti- Barbera.

contenuti o degli obiettivi) e infine dalle conoscenze pregresse, a partire dalle quali far scaturire le nuove. Seguendo tale percorso l'apprendimento risulterà significativo per gli alunni, poiché partirà dai loro interessi, dai bisogni formativi, dal proprio bagaglio socio-culturale, mantenendone, così, alta la motivazione e l'interesse, con il risultato di una soddisfacente e obiettiva valutazione (e premiare laddove avvenga l'applicazione).

Il *problem solving* è un'altra tecnica utile per l'insegnamento: in questo caso se il contenuto viene proposto sotto forma di problematizzazione è facile che venga tramutato in motivo di riflessione e di conquista autonoma da parte dell'alunno. E' altresì necessario che il docente, oltre alla conoscenza di differenti tecniche utili all'insegnamento, sappia variarne anche, a seconda delle situazioni, gli stili, scegliendo di volta in volta diversi mezzi/mediatori: attivi (attraverso visite guidate, esplorazione su campo), simbolici (con l'uso e la manipolazione del linguaggio), iconici (da impiegare soprattutto nel metodo di studio, per stimolare l'analisi degli oggetti visualizzati), analogici (come i giochi di simulazione), tecnologici (che racchiudono in sé tutti gli altri tipi di mediatori).

Ciò che inoltre si rende necessario oggi è essere abili nel fornire ai ragazzi metodi di fruizione culturale e strumenti che li rendano autonomi nella ricerca e nell'acquisizione di nuove conoscenze dal momento che attualmente il sapere non è più contenibile e che quindi il docente non può esserne detentore unico. E' pertanto auspicabile che l'insegnante metta il suo sapere a disposizione dell'allievo, perché diventi punto di partenza per un ulteriore arricchimento culturale e autonomo da parte di quest'ultimo. La multimedialità in tal caso può rivelarsi particolarmente utile, per esempio mostrando come si fa una ricerca attraverso l'uso dei motori di ricerca sul web.

Per rendere efficace il proprio metodo di insegnamento occorre che il docente si metta continuamente in discussione, riflettendo sui propri stili di insegnamento (metadidattica), chiedendosi il perché di eventuali insuccessi scolastici, del disinteresse o della scarsa partecipazione degli alunni; deve sapersi autovalutare, osservando continuamente gli effetti e le reazioni dei

ragazzi al proprio metodo di insegnamento, secondo uno schema input/output (io insegnante trasmetto il contenuto e ne verifico e mi assicuro che questi sia trasformato in risultato). Il nuovo docente deve altresì essere abile nell'entrare nel mondo (cosa non semplice) degli adolescenti, analizzando e comprendendo le loro problematiche e le loro caratteristiche, attraverso un ascolto attivo.

Si riporta a questo punto del presente lavoro un'analisi approfondita del documento elaborato dalla European Agency for Development in Special Needs Education dal titolo "Profilo dei docenti inclusivi"³, il quale sostanzialmente affronta il tema della formazione dei docenti per l'inclusione. Trattasi di un progetto triennale che ha passato in rassegna le prassi della formazione iniziale dei docenti e indaga sul modo in cui sono preparati ad essere "inclusivi". In realtà tale contributo molto ben si presta a fungere da paradigma per tutti coloro che intraprendono la professione docente a prescindere dalla materia d'insegnamento, dalla specializzazione, dall'età degli alunni cui si andrà ad insegnare o dal tipo di scuola in cui si andrà a lavorare in quanto è stato realizzato per individuare quali sono le competenze, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti ed i valori necessari alla categoria "docenti", dunque molto utile come punto di partenza per l'individuazione dei contenuti, dei metodi e degli obiettivi di apprendimento validi per la loro formazione iniziale.

"La pubblicazione in esame delinea un profilo articolato in quattro valori essenziali dell'insegnamento e dell'apprendimento e sono:

- Aggiornamento professionale personale continuo;
- Capacità di valutazione della diversità degli alunni;
- Capacità di sostenere gli alunni;

³ Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012), Profilo dei Docenti Inclusivi, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education).

- Capacità di lavorare cooperando con gli altri”.⁴

In relazione al primo valore (aggiornamento professionale continuo) si può affermare che l’insegnamento è anche attività di apprendimento dal momento che i docenti hanno la responsabilità della propria formazione permanente per tutto l’arco della loro vita. Il secondo valore (capacità di valutazione della diversità degli alunni) significa che le differenze tra gli alunni rappresentano una risorsa ed una ricchezza; mentre la capacità di sostenere gli alunni (terzo valore) sta a sottolineare l’esigenza che i docenti debbono possedere (e se non le possiedono debbono apprendere) le abilità per stimolare e coltivare le alte aspettative sul successo scolastico degli studenti. La collaborazione ed il lavoro di gruppo (quarto valore) sono approcci essenziali per ciascun docente!

Inclusione e soddisfacimento dei bisogni educativi e formativi sono approcci appunto educativi che poggiano su principi etici, sul rispetto del diritto allo studio e su una serie di valori fondamentali. Qui ci chiediamo “Quale docente per una società inclusiva nella scuola del 21° secolo?”, “Quali le competenze essenziali che il docente deve possedere per favorire ed ampliare l’integrazione scolastica, l’inclusione degli alunni e per soddisfare al contempo i bisogni educativi?”

L’attività del docente viene quasi sempre identificata con l’attività dell’insegnare. Al riguardo, riteniamo utile riportare alcuni passi di un’intervista a S. Papert a cura di Enrico Pasini e Filippo Viola: “..in tutta la letteratura sull’apprendimento e l’istruzione l’enfasi è posta su come insegnare. C’è ben poca enfasi riguardo a come imparare. E si è riflettuto ben poco su che tipo di concetti, su quali abilità debbano essere sviluppate se si vuole migliorare la capacità di apprendere, in particolare su quali siano le forme di conoscenza che maggiormente conducono a migliorare tale abilità. Ritengo che nell’insieme il lavoro degli educatori sia stato prendere certi argomenti, ad esempio la storia, e stabilire come presentarli in modo che fossero semplici da insegnare. E questo è molto diverso dal presentarli in modo che siano semplici da

⁴ Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’ Istruzione degli Alunni Disabili (2012), Profilo dei Docenti Inclusivi, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education).

apprendere. Ma questo non lo si è davvero fatto molto, almeno nell'ambiente dell'istruzione. Questa dunque è la prima intenzione: cercare di presentare dei modi di pensare intorno a varie forme di conoscenza che le rendano più facilmente imparabili⁵. Come dice J. Dewey, “L'insegnante non è nella scuola per imporre alcune idee al ragazzo, ma come membro della comunità, per selezionare le influenze che agiscono sul ragazzo, assisterlo convenientemente a reagire ad esse”⁶. A prescindere dalla individuazione delle mete da perseguire, processo nel quale va coinvolto anche l'alunno, il compito del docente è quello di accompagnare l'alunno nel suo viaggio formativo. È l'alunno che cammina. Ma il docente gli sta al fianco, per aiutarlo.

<<Maestra, aiutami a fare da sola>>, dice la bambina alla Maestra. Docente pedagogo: un docente che aiuta, che opera perché l'alunno cammini da solo e raggiunga la meta, senza correre il rischio di disperdersi lungo il suo percorso formativo. Un docente pedagogo, pienamente responsabile di un cammino dal quale dipende il destino dell'alunno, degli alunni che le famiglie, fiduciose, affidano alla sua responsabilità. Forse la metafora del Pedagogo va utilizzata fino in fondo. Come risaputo, in passato, il Pedagogo accompagnava l'alunno, che apparteneva ad un ceto sociale superiore e come tale aveva diritto anche al suo rispetto. Oggi sembrano superate le classi sociali, ma ciò non significa che il docente pedagogo non debba continuare a rispettare l'alunno. Evidentemente, il rispetto deve essere reciproco: il docente rispetta l'alunno e l'alunno rispetta il docente. Forse occorre considerare che per insegnare all'alunno il rispetto, il docente gli deve offrire l'esempio, perché il rispetto è un atteggiamento e gli atteggiamenti si apprendono per imitazione di modelli significativi.

L'attenzione all'alunno, la sua centralità nel processo educativo, dovrebbe essere una cosa seria, quanto la centralità del docente. Due centralità, in rapporto reciproco, da uomo a uomo, da persona a persona. Innanzitutto, la centralità dell'alunno, <<impegnato a soddisfare il suo bisogno di conoscere e

⁵ <http://www.znort.it/Nexus/stratema.html>

⁶ Dewey J. Cit.

di comprendere, a possedere unitariamente la cultura che apprende ed elabora>>⁷.

L'alunno impegnato a comprendere e ad apprendere, ma impegnato soprattutto ad intraprendere il cammino della sua formazione che è il cammino della sua vita. Attraverso il cammino dell'educazione, l'alunno si forma, acquisendo conoscenze, capacità ed atteggiamenti⁸. In questo impegno, l'alunno non può essere abbandonato a se stesso⁹, perché non si cresce, non si diventa adulti¹⁰, non si acquisiscono le conoscenze, le capacità e gli atteggiamenti, se non con la guida dell'adulto¹¹. Ma, con un'avvertenza: l'adulto, il docente ovvero, se si preferisce l'educatore, sa che la sua azione è funzionale alla crescita dell'alunno. Egli, quale pedagogo, ha il dovere di accompagnarlo nei processi apprenditivi e formativi.

BISOGNI FORMATIVI DEI DOCENTI

Andare alla ricerca di una definizione esaustiva di "bisogno formativo" non è cosa semplice e come punto di partenza si potrebbe ricorrere ai POF, dove tuttavia una definizione letterale non compare. In realtà la stessa problematica la si riscontra in letteratura e nella ricerca, pertanto è qui intenzione di chi scrive avvalersi delle definizioni offerte da G.P. Quaglino (1998) coniugandole ed ovviamente adattandole alle esigenze del presente lavoro.

⁷ Programmi didattici per la scuola elementare del 1985.

⁸ In merito cfr. TENUTA U., I contenuti essenziali per la formazione di base: homo patiens, habilis, sapiens, in RIVISTA DELL'ISTRUZIONE, MAGGIOLI, RIMINI, 1998, N. 5. Conoscenze Capacità Atteggiamenti in DIDATTICA@EDSCUOLA.COM

⁹ I bambini lupo, come il selvaggio dell'Aveyron, testimoniano come fuori dal consorzio umano non si diventa uomini.

¹⁰ Alunno deriva da alere (alimentarsi e quindi crescere: chi si alimenta cresce, diventa adulto, cioè cresciuto).

¹¹ La metafora di Virgilio che accompagna Dante e poi, al termine del cammino educativo, lo lascia solo, perché adulto, padrone di sé: <<ora te sovra te corono e mitrio>>.

I bisogni formativi, pertanto, consisterebbero:

1. Nei desideri di sviluppo personale dichiarati dai lavoratori e finalizzati ad un miglior svolgimento dei loro compiti;
2. Nello scarto tra i contenuti della formazione professionale di base e ciò che i lavoratori desidererebbero (o dovrebbero) apprendere;
3. Nello scarto tra il modello pedagogico utilizzato dalla formazione pregressa e i desideri dei lavoratori o delle loro organizzazioni;
4. Nello scarto tra risorse a disposizione per la formazione (centri, docenti, ecc.) e le risorse necessarie;
5. Nello scarto tra il ruolo teorico della formazione e il ruolo effettivamente giocato;
6. Nello scarto tra i comportamenti attuati e un modello teorico (filosofico, etico o deontologico) del ruolo ideale.

L'analisi di Quaglino, sullo sfondo dell'esperienza scolastica, offre alcuni importanti spunti di riflessione, a partire innanzitutto dalla constatazione che il bisogno esplicitato dall'alunno può essere anche la ricerca di compensazione del suo desiderio. In questa fase è molto importante l'ascolto da parte dell'adulto/insegnante. L'offerta formativa insomma deve tenere conto di quello che l'alunno ha già: a scuola un docente non si troverà dinanzi ad una tabula rasa, ma lavorerà su "una persona che ha accumulato sogni, desideri, conoscenze, esperienze che devono trovare soddisfazione in risposte coerenti. Per questo è importante ritenere l'alunno protagonista della propria crescita per evitare che le risposte ai bisogni siano lontano dai dati di realtà"¹².

E' comunemente risaputo che la risposta della personalizzazione si basa sulla convinzione che ogni individuo ha bisogni specifici che gli derivano dal proprio profilo bio – psico – sociale. L'ultimo aggettivo mette in evidenza l'aspetto del contesto partecipativo di ogni alunno. È quindi molto importante che l'analisi

¹² G.P. Quaglino (1998)

dei bisogni sia dentro il contesto in cui vive la persona/alunno. “Questo per evitare la deriva individualista alla personalizzazione dei percorsi formativi. Inoltre, è facile altresì immaginare che i bisogni formativi non possono essere uguali per tutto il percorso educativo. La crescita biologica, psicologica, delle capacità relazionali, dei tratti di partecipazione, della creatività rientrano in uno sviluppo che prosegue attraverso fasi e processi e pertanto necessita di risposte non definite una volta per sempre. I bisogni ovvero rientrano in uno schema che possiamo ideare come circolare e non si può non tenere conto di questo “ritorno”, quasi a rappresentare un ecosistema che necessita di tutte le fasi per evitare di interrompersi”¹³.

Al fine di individuare con maggiore capacità critica quali siano e quali potranno essere gli impegni operativi, didattici e non didattici, dei singoli docenti sarebbe opportuno considerare in primis il quadro dell’organizzazione complessiva scolastica e delinearne un profilo chiaro e ben definito; è a partire da qui che i docenti possono giungere ad un’autoanalisi per quanto concerne le proprie competenze, attitudini e propensioni/aspirazioni personali. Partendo dal presupposto che la scuola dell’autonomia è la scuola nella quale i docenti lavorano anche indipendentemente dalle specifiche discipline loro assegnate possiamo affermare che si deve prescindere dai ruoli specifici che vengono a quest’ultimi prescritti e che è importante conoscere quali siano le competenze già possedute; ma un passaggio successivo è d’obbligo, ovvero la considerazione che importante è in egual misura l’esigenza di conoscere quali siano le attitudini, le propensioni, le predilezioni, gli interessi, le motivazioni degli stessi, nell’ambito di una flessibilità che può prevedere l’aggregazione più varia delle discipline, la modularità dei raggruppamenti degli alunni anche a classi aperte, la modularità del calendario e degli orari. Pertanto, l’analisi delle competenze (sia quelle attuali che potenziali) dei docenti andrebbe effettuata su scala più ampia, a partire ovviamente dalle possibilità organizzative che la scuola può adottare a tal fine.

¹³ Cifr.

L'analisi (autoanalisi) potrebbe riguardare i bisogni formativi relativi:

a) alle competenze disciplinari, in riferimento alle discipline di titolarità, ma anche ad altre discipline, tenendo presente che le competenze disciplinari includono la conoscenza dei linguaggi, le modalità di indagine, i quadri concettuali (strutture, nuclei concettuali fondanti) delle singole discipline, notizie e continuo aggiornamento sulla propria materia d'insegnamento (utile a tal fine può risultare la consulenza delle associazioni professionali delle singole discipline);

b) alle competenze didattiche, che consistono nell'abilità di rendere efficaci le attività didattiche per la generalità degli alunni: non solo per quelli che non manifestano nessuna criticità (cosiddetti "normali" o "senza problemi") ma anche per gli alunni svantaggiati o portatori di handicap e comunque con problemi di apprendimento. Le competenze didattiche riguardano altresì le metodologie didattiche (lezione, ricerca, riscoperta, ricostruzione, reinvenzione, Problem solving...), le tecnologie dell'apprendimento (materiali strutturati e non strutturati, audiovisivi, tecnologie multimediali). In particolare, nella scuola di oggi (e di domani) ha (e sempre più giocherà) un ruolo non di secondo piano la competenza in ordine all'impiego delle tecnologie educative e didattiche, con particolare riferimento alle tecnologie multimediali. Le competenze didattiche comprendono poi le conoscenze di natura pedagogica, metodologico-didattica, psicologica, sociologica, antropologica ecc. Inoltre, esse richiedono il sapersi dimenare con una certa padronanza tra le problematiche relative alla valutazione, soprattutto alla valutazione formativa (valutare per educare) ed ai suoi strumenti.

c) alle competenze relazionali. Oggi, infatti, assume una grandissima rilevanza tale particolare "dimestichezza", dal momento che:

a. sempre più sovente si esce dal chiuso delle classi e delle aule e si lavora in gruppo con i colleghi;

b. alla lezione frontale (unidirezionale) si sostituisce sempre più il lavoro di gruppo e quindi la relazionalità degli alunni tra di loro e con i docenti. La scuola si configura come un vivaio di relazioni umane (Read). Peraltro la relazionalità, non solo si sviluppa ed accentua nell'ambito della scuola, ma si allarga ai rapporti con i genitori (la Legge di riforma dei cicli prevede la <<cooperazione con i genitori>> ed il Regolamento dell'autonomia scolastica prevede la collaborazione con tutte le altre istituzioni educative, nell'ambito di un sistema formativo integrato). Assumono perciò grande importanza le tematiche delle relazioni interpersonali, del lavoro di gruppo ecc.

d) alle competenze programmatiche ed organizzative. A differenza di quanto avveniva in un passato non molto lontano (quando nella scuola tutto era previsto, disciplinato, organizzato :calendari, orari, raggruppamenti degli alunni ecc.), nella scuola dell'autonomia di oggi, al contrario, la parola-chiave sembra essere "flessibilità". Fissati gli obiettivi formativi (ma anche questi hanno un margine di flessibile, in quanto gli obiettivi generali o standard debbono essere integrati dai docenti con obiettivi integrativi ed eventuali obiettivi aggiuntivi, e comunque gli stessi obiettivi generali o standard vanno adeguati alle concrete situazioni scolastiche attraverso opportune compensazioni), i docenti sono liberi di ideare e progettare l'organizzazione educativa e didattica che ritengono più soddisfacente, più funzionale al perseguimento degli obiettivi formativi prefissatisi. Certamente non si tratta di una scelta fondata sulla discrezionalità arbitraria, quanto piuttosto fare buon uso (e in modo responsabile) di un potere discrezionale, per far sì che tutte le modalità organizzative possano essere impiegate se risulteranno funzionali al raggiungimento degli obiettivi formativi dei singoli alunni. Ai docenti si richiedono perciò competenze in ordine a programmazione (POF,

Programmazione Didattica, moduli didattici, unità didattiche), all'organizzazione dei *job in team*, all'allestimento ed all'uso dei laboratori didattici ecc. In particolare, si richiede ai docenti la specifica competenza del sapersi orientare e scegliere in ordine ai differenti metodi dell'insegnamento (Piano Dalton, Sistema di Winnetka, Dottrens, Mastery learning ...).

Queste, a grandi linee, gli impegni in base ai quali ogni docente potrà valutare le sue competenze, le sue propensioni, le sue disponibilità e quindi le sue esigenze formative. Evidentemente, chi non avverte esigenze di aggiornamento non conosce quello che dovrebbe sapere (Socrate sosteneva che il principio di ogni sapere è il sapere di non sapere). E, allora, è forse opportuno avviare un procedimento educativo a cominciare dalla presentazione di esperienze didattiche nelle quali i docenti risultino impegnati come sopra si è evidenziato.

Ogni docente dovrebbe in primis effettuare la sua autoanalisi ed esprimere i suoi bisogni formativi. Per far ciò ad ogni docente dovrebbe essere data la possibilità di coltivare ed esprimere le competenze verso le quali egli ha maggiori propensioni, ove si ritiene più portato, facendo ovvero in modo che ciascuno di essi coltivi e valorizzi le proprie propensioni, competenze, eccellenze (ciò in cui riesce o può riuscire meglio).

Un modello ideale di scuola è quello in cui ciascun docente possa svolgere le attività in cui è maggiormente competente e che perciò meglio lo gratificano. È questa la "filosofia" della metodologia didattica del *Team teaching*. In questo modo ogni docente diventa una star e la scuola si configura come una rete di star¹⁴. In effetti, la tematica dell'aggiornamento dovrebbe ispirarsi al fondamentale principio che ciascun docente insomma deve avere la possibilità di coltivare subito, oggi, non domani, le proprie propensioni, le proprie predilezioni, le motivazioni e, comunque, i propri bisogni formativi. Questa ricognizione (autoanalisi) va effettuata all'inizio dell'anno scolastico; ma non va

¹⁴ (cfr STARNET in <http://www.edscuola.com/dida.html>).

abbandonata perché deve essere continuata durante tutto il corso dell'anno, perché ogni docente va messo nella condizione di poter soddisfare in ogni momento la sua sete di aggiornamento, attraverso una organizzazione che veda le singole scuole, collegate in rete, protagoniste dell'aggiornamento (cfr. DIRETTIVA 210/1999).

I BISOGNI EDUCATIVI

Nel panorama italiano l'espressione "Bisogni Educativi Speciali" (BES) è entrata nel vasto uso dopo l'emanazione della Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". La Direttiva stessa ne precisa precipuamente il significato: "L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse"¹⁵.

L'utilizzo dell'acronimo BES sta quindi ad indicare una vasta area di alunni per i quali il principio della personalizzazione dell'insegnamento, sancito dalla Legge 53/2003, va applicato con particolari accentuazioni in quanto a peculiarità, intensività e durata delle modificazioni¹⁶.

I Bisogni Educativi speciali sono individuati da tre grandi aree:

¹⁵ Nota dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna – Alunni con bisogni educativi speciali

¹⁶ Nota prot. 13588 del 21 agosto 2013 "Bisogni Educativi Speciali. Approfondimenti in ordine alla redazione del piano annuale per l'inclusività nell'ottica della personalizzazione dell'apprendimento. Materiali per la formazione a.s. 2013-2014"

- Disabilità e deficit motori e cognitivi
- Disturbi specifici dell'apprendimento, dove non c'è quindi una disabilità ma la necessità di una azione educativa mirata
- Difficoltà legate a fattori culturali, come per esempio la difficoltà di apprendimento in lingua italiana in ragazzi di altra madrelingua.

Dal momento in cui, tuttavia, si è iniziato a far uso di questa classificazione è andato via via manifestandosi un rischio frequente, ovvero quello di catalogare persone anziché individuare problemi ed elaborare strategie di soluzione, cosa che non riguarda soltanto il nostro Paese. Il dibattito internazionale concernente i bisogni educativi, infatti, da alcuni decenni si è arricchito affrontando temi e prospettive di grande rilievo culturale e professionale, che conviene richiamare all'attenzione del personale scolastico ed educativo.

Nel 2000, l'UNESCO, con il Dakar Framework for Action ha definito il principio dell'Educazione per tutti (Education For All - EFA) ponendolo come obiettivo dell'azione dei Governi, da raggiungere entro il 2015. Anche se l'obiettivo è ben lontano dall'essere centrato, già il fatto che sia stato posto costituisce un elemento culturale centrale, utile nel quadro educativo attuale.

Il Dakar Framework for Action ed i documenti UNESCO ad esso collegati, sono strategici dal momento che trattano il tema dell'acquisizione, da parte di ciascuna persona, degli elementi fondamentali dell'educazione. "Ogni persona – bambino, ragazzo e adulto – deve poter fruire di opportunità educative specificamente strutturate per incontrare i propri basilari bisogni di educazione. Questi bisogni comprendono tanto i contenuti essenziali dell'apprendimento (dal linguaggio orale e scritto, alla matematica alla capacità di risolvere i problemi) quanto gli strumenti della conoscenza, le competenze, i valori e lo sviluppo delle attitudini, cioè quanto richiesto ad un essere umano per sopravvivere, sviluppare in pieno le proprie capacità, vivere e lavorare dignitosamente, partecipare allo sviluppo, migliorare la qualità della

propria vita, prendere decisioni informate, continuare ad apprendere¹⁷. Come si può facilmente notare, emerge che nell’ottica delineata dal documento di Dakar (e da altri documenti internazionali) il termine inglese “needs” corrisponde più al concetto di “diritti” che a quello di “bisogni”.

L’espressione italiana “diritti educativi essenziali” forse rende bene ciò che con “basic educational needs” del documento di Dakar si è voluto intendere. La riflessione dei delegati UNESCO in oltre sottolinea quanto tali diritti non siano fissi ma varino in relazione ai contesti, alla storia, alla cultura, alle condizioni, al divenire dell’esperienza umana. Il messaggio è allora chiaro e alla portata di ogni agenzia educativa: è cioè compito delle comunità educanti individuare per ogni persona, in ciascuno specifico momento della vita e nelle condizioni in cui oggettivamente essa si trova, quali siano i diritti educativi essenziali, mettendo insieme energie e risorse per cercare più efficaci strategie per raggiungerli. Il passaggio logico, successivo alla concettualizzazione appena riportata ha in sé un pericolo che è quello della possibile piega di significato nel lessico utilizzato quando si usa l’espressione “Education For All” come “educazione per tutti”, il che può indurre in errore. La scuola dell’obbligo, ad esempio, potrebbe già di per sé rispondere alla richiesta. Ma, nei propri documenti, l’UNESCO con tono di ammonizione sottolinea che l’espansione delle opportunità educative non si traduce automaticamente in uno sviluppo significativo delle persone e della società. Secondo questo punto di vista, ciò che è necessario implementare nella comunità educativa sono gli strumenti e i paradigmi affinché l’educazione fornisca risultati efficaci e non che consenta soltanto ad un maggior numero di persone di frequentare contesti scolastici¹⁸. L’UNESCO richiama gli Stati non soltanto a dover dichiarare l’assolvimento dei diritti educativi essenziali ma

¹⁷ (The Dakar Framework for Action, Art.1).

¹⁸ (“Whether or not expanded educational opportunities will translate into meaningful development - for an individual or for society - depends ultimately on whether people actually learn as a result of those opportunities, i.e., whether they incorporate useful knowledge, reasoning ability, skills, and values. The focus of basic education must, therefore, be on actual learning acquisition and outcome, rather than exclusively upon enrolment, continued participation in organized programmes and completion of certification requirements. Active and participatory approaches are particularly valuable in assuring learning acquisition and allowing learners to reach their fullest potential. It is, therefore, necessary to define acceptable levels of learning acquisition for educational programmes and to improve and apply systems of assessing learning achievement”. The Dakar Framework for Action, Art.4).

anche ad assolverli sul piano concreto ed in modo efficace, richiedendo a quest'ultimi risultati effettivi e documentati attraverso valide modalità di valutazione (assessment). E' possibile pertanto solo a questo punto concepire la traduzione pedagogica della definizione dell'UNESCO in 'educazione per ciascuno'. Questo è ancora più vero come si può evincere nella nostra legislazione, con il principio della *personalizzazione* introdotto con la Legge 53/2003, preceduta fin dal 1977 dalla Legge 517 che appunto ha affrontato la tematica sia dell'inclusione dei ragazzi con disabilità nella scuola comune sia il principio dell'individualizzazione dell'insegnamento attraverso nuovi criteri di valutazione.

Volendo uscire dai confini nazionali e lanciare uno sguardo su ciò che accade in altri paesi, può essere interessante il caso rappresentato dal Regno Unito dove possiamo trovare concezioni diverse degli Special Educational Needs (SEN); ad esempio, le disposizioni scozzesi (Scottish Executive 2004, aggiornate nel 2009) denominate "The Additional Support for Learning Act" preferiscono alla dizione "bisogni educativi speciali" quella più ampia di "supporti aggiuntivi all'apprendimento e di modalità diverse di insegnamento"¹⁹.

La norma scozzese è di non poco conto e indica che ogni studente, in qualsiasi punto della sua carriera scolastica, per un'ampia varietà di ragioni, può avere bisogno di supporti aggiuntivi all'insegnamento (o di diversificazione dell'insegnamento) ed ha diritto a riceverli!

Tuttavia, anche questa accezione non risponde appieno alla logica inclusiva, dal momento che comunque identifica un range ritenuto 'comune': ciò significa che se ci si discosta da esso si ha diritto a interventi specificamente mirati e intensificati (tradotto in parole più semplici ancora vuol dire che fa riferimento ad un concetto di normalità definito dalla media delle risposte e di bisogno aggiuntivo come risposta ad un discostamento significativo da tale media).

Riflessioni per nulla scontate stanno emergendo dall'intenso dibattito internazionale sulla scuola dell'inclusione. Una delle più rilevanti è la differenza

¹⁹ ("provision which is additional to, or otherwise different from, the educational provision made generally for children or ... young persons of the same age in schools").

che esiste tra la concezione definita “mainstreaming” e quella “inclusiva”. Con il termine “mainstream” nel mondo anglosassone si è soliti indicare le scuole che, adottando un curriculum specifico, accettano gli allievi con disabilità o in difficoltà soltanto se sono in condizioni tali da poter seguire il percorso scolastico e formativo con una minima assistenza. A questo punto è facilmente intuibile che gli Special Educational Needs (nelle varie accezioni) ampliano l'accoglienza scolastica mantenendo tuttavia la distinzione tra percorsi comuni (e quindi normali) e percorsi differenziati (e quindi speciali). Dall'altro lato troviamo i sostenitori dell'educazione inclusiva: essi ritengono invece che queste non siano le risposte corrette perché soltanto nelle scuole inclusive gli insegnanti sono tenuti a modificare i loro stili di insegnamento per andare incontro alle modalità ed esigenze di apprendimento di ciascun allievo.²⁰

Le varie istituzioni scolastiche sono quindi invitate a riflettere sul fatto che la semplice presenza degli alunni disabili o con DSA o in difficoltà non basta a costruire una scuola inclusiva. In realtà non sono sufficienti neppure i piani educativi individualizzati o personalizzati. Il cambiamento vero che occorre attuare è fare in modo che il modo di insegnare e di valutare si plasmi sulle diverse situazioni e che tenga conto delle molte difficoltà. Ecco perché la nota ministeriale prot.1551/2013 definisce il PAI non come un “documento” ma come uno “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 educativi”²¹.

Senza questo passaggio qualitativo, qualunque riflessione resterebbe sterile.

(Per un'analisi più dettagliata sulla descrizione e definizione dei BES si rimanda al relativo capitolo).

²⁰ “School of the future need to ensure that each student receives the individual attention, accommodations and supports that will result in meaningful learning” (NVPE Nevada Partnership for inclusive education).

²¹ nota ministeriale prot.1551/2013

2. Processo di insegnamento e attività di sostegno e di recupero

L'insegnamento è stato oggetto di riflessioni approfondite anche grazie alla ricerca "Universal Design for Learning (UDL)"²².

Universal Design for Learning (UDL)²³

Universal Design (UD) è un termine che è stato coniato dall'architetto Ronald Mace volendo indicare un nuovo metodo di progettazione che fosse rivolto alla realizzazione di contesti inclusivi per le diverse attività umane (dall'abitazione, agli oggetti d'uso, ai contesti di studio, di lavoro, di tempo libero, all'urbanistica e all'arredo urbano, alla strutturazione dei luoghi di cultura, ecc.).

Nello schema progettuale dell'UD devono essere rispettati 7 presupposti/criteri :

- 1 - Equità –deve essere utilizzabile da chiunque.
- 2 - Flessibilità - tutto ciò che viene progettato deve prevedere un uso flessibile per adattarsi a diverse abilità.
- 3 - Semplicità - tutto ciò che viene progettato deve prevedere un uso semplice ed intuitivo, quindi deve essere facile da capire.

²² SITOGRAFIA
www.cast.org
www.udlcenter.org
www.design-for-all.org

²³ Allegato alla nota prot.13588 del 21 agosto 2013.Scheda di approfondimento

- 4 - Percettibilità - tutto ciò che viene progettato deve essere presentato in modo che le informazioni essenziali siano ben percepibili in relazione alle varie possibili modalità o disabilità degli utenti.
- 5 - Tolleranza all'errore - tutto ciò che viene progettato deve prevedere un uso tale da minimizzare i rischi o azioni non volute.
- 6 - Contenimento dello sforzo fisico - tutto ciò che viene progettato deve essere usabile con minima fatica fisica e con la massima economicità di movimenti
- 7 - Misure e spazi sufficienti - tutto ciò che viene progettato deve prevedere uno spazio idoneo per l'accesso e l'uso.

Il termine *Universal Design*, quindi, indica un concetto o una filosofia (del design e della fornitura di prodotti e servizi) che siano alla portata del maggior numero di persone che si trovino nella più vasta gamma possibile di condizioni di funzionamento. In Europa l'UD ha visto nascere un settore specifico di progettazione, prendendo le sembianze di quella metodologia che è stata definita Design For All (DFA). Da ciò è poi sorta l'espressione Universal Design for Learning, ad indicare una modalità di progettazione e di gestione della pratica educativa, basata su una ricerca, che:

- pone il concetto di 'flessibilità' al centro del suo discorso, in particolare nel modo in cui le informazioni sono presentate, sul come gli studenti rispondono o dimostrano conoscenze e capacità e nel modo in cui gli studenti vengono coinvolti, interessati;
- mantiene alti i livelli di aspettativa e di successo per tutti gli studenti inclusi quelli con disabilità e quelli che hanno limitazioni linguistiche, riducendo le barriere nell'istruzione, realizzando gli opportuni adattamenti, supporti e modifiche del caso. Possiamo quindi definire l'UDL come un insieme di modalità e di criteri per lo sviluppo del curriculum, creando le condizioni affinché vengano garantite a tutti i fruitori della formazione medesime opportunità di

apprendimento, fornendo strumenti pratici (attraverso i siti Internet dedicati e grazie all'implementazione pratica ad opera delle scuole, università, distretti scolastici). Questa sembra essere la strada migliore per la corretta definizione degli obiettivi di apprendimento, per l'individuazione dei metodi, per la produzione di materiali e di strumenti di valutazione flessibili e adattabili alle necessità di qualsiasi persona. Non è possibile in una dispensa riportare la vastità e la complessità degli strumenti messi a disposizione dai siti citati. Qui di riassumono soltanto i punti essenziali della filosofia UDL (liberamente traducendo ed adattando vari documenti in lingua inglese).

I principi cardine di UDL sono i seguenti:

1) utilizzare molteplici modalità di presentazione e di rappresentazione, in quanto gli studenti differiscono tra loro in relazione alle modalità di percepire e comprendere le informazioni che vengono loro presentate. Inoltre, per assicurare un vero apprendimento (e non una pura memorizzazione ad uso interrogazione o compito in classe) – quindi la concettualizzazione, la generalizzazione, il trasferimento di competenze tra campi diversi – occorre che ogni alunno riceva le informazioni attraverso diverse modalità comunicative (il principio cardine dello strutturalismo didattico è che i concetti non si imparano ma si formano e che sono un prodotto dell'attività cognitiva correttamente impostata; il concetto è ciò che rimane uguale quando tutto il resto cambia). Non si tratta soltanto di fornire rappresentazioni che coinvolgano quanti più sensi possibile, ma anche quanti più linguaggi possibili; anche immagini e suoni possono essere veicolati in modi diversi (il linguaggio orale e la musica utilizzano entrambi il canale uditivo ma in modo radicalmente diverso)

2) ricercare un tipo linguaggio che utilizzi il lessico più semplice, e le strutture grammaticali e di sintattiche più accessibili (lasciando a specifici percorsi gli approfondimenti sulle finezze lessicali e sintattiche), fornendo strumenti per decodificare simboli, espressioni e notazioni matematiche, espressioni linguistiche, ecc. Occorre anche promuovere la comprensione incrociata attraverso i diversi linguaggi (l'architettura barocca può aiutare a comprendere la musica di quel periodo e la sua letteratura? Un fumetto può aiutare a comprendere una situazione sociale meglio di una lunga descrizione?)

3) fornire diverse opzioni per la comprensione: "lo scopo dell'educazione non è di rendere le informazioni accessibili ma piuttosto di insegnare a ciascun allievo come trasformare le informazioni accessibili in conoscenza utilizzabile (le scienze cognitive hanno dimostrato che questo non è un atto passivo ma un processo attivo). Occorre promuovere le capacità di processare le informazioni (information processing skills) – quindi capacità quali l'attenzione selettiva e la capacità di integrare le nuove informazioni con quanto già conosciuto, ristrutturando il campo della conoscenza e non soltanto aggiungendo. Una progettazione accurata della presentazione delle informazioni deve prevedere anche i supporti (scaffolds) necessari per assicurare ad ogni allievo l'accesso alla conoscenza.

In chiusura si richiama il fatto che UDL prevede non soltanto un uso finalizzato delle nuove tecnologie ma anche la disponibilità di strumenti (di semplice utilizzo) che, grazie all'uso dell'informatica, possono rendere più efficace il lavoro dei docenti.

Sostegno e recupero

In relazione al tema "sostegno e recupero" non esiste una definizione giuridica né del *sostegno* né di *recupero*. Comunemente, sia il sostegno che il recupero

si associano agli alunni portatori di handicap. Questo avviene più specificamente per le attività di sostegno (insegnante di sostegno), ma non si dovrebbero prevedere attività specifiche solo per gli alunni portatori di handicap. In effetti, tutti gli alunni possono avere bisogno di sostegno e di recupero.

Recupero è l'attività volta a superare i mancati apprendimenti: si recuperano gli apprendimenti che non sono riusciti bene, sia perché non si era capaci di apprendere, sia perché non si era motivati, e sia perché non si era presenti ai processi di apprendimento. Si recupera il tempo perduto. Possono avere bisogno di recupero tutti gli alunni, perché tutti gli alunni, anche quelli molto dotati, possono trovarsi nella condizione di non avere appreso. Il recupero si attua dopo, invece il sostegno si attua durante i processi di apprendimento. Si sostiene, si aiuta, si guida, si orienta l'alunno ad apprendere meglio.

Questo fa il docente di sostegno in classe, durante la lezione del docente curricolare o fuori della classe, quando ancora l'alunno non è andato incontro a insuccesso nei processi apprenditivi. Ma questo fa anche il docente curricolare nei confronti di qualsiasi alunno che presenta difficoltà temporanee o permanenti di apprendimento. In tal senso, il sostegno ed il recupero non sono attività rivolte esclusivamente agli alunni portatori di handicap, ma possono riguardare tutti gli alunni. Anche in questo, non bisogna creare discriminazioni nei confronti degli alunni portatori di handicap: l'attività educativa e didattica deve risultare individualizzata per tutti gli alunni, anche attraverso le attività di recupero e di sostegno²⁴.

Come affermato dallo stesso Miur sul proprio sito istituzionale “...il 42 per cento degli studenti viene promosso con debiti e solo 1 su 4 li recupera. È compito delle scuole mettere in campo, nel corso di tutto l'anno scolastico, interventi didattici ed educativi volti a far superare agli studenti le insufficienze che rischiano di compromettere il proseguimento dei loro studi. Il Decreto

²⁴ Tenuta U. “Sostegno e Recupero”, in Educazione Scuola.

Ministeriale 80 del 3 ottobre 2007 indica modalità, strumenti e risorse per un'organizzazione efficace del recupero scolastico”.

Essendo quindi l'obiettivo prioritario delle attività di recupero e di sostegno l'innalzamento dei livelli di apprendimento degli studenti e la riduzione della dispersione scolastica, i docenti dovranno prestare particolare attenzione all'azione di recupero e di sostegno di quegli studenti più deboli che presentano lacune ed insufficienze in una o più discipline. Fermo restando che tali attività costituiscono parte ordinaria e permanente del POF, è il Collegio dei docenti (Visti il D.M. n. 80/07 e l'O.M. n. 92/07 e il D.P.R. n. 88/10 e dato che può essere assicurata l'attività di recupero in itinere in orario curricolare nell'ambito dell'utilizzazione del 20% del curricolo ai sensi del D.M. n. 47/06 e del D.P.R. n. 88/10) ad individuare, ai sensi dell'art. 2.6 dell'O.M. 92/07, le discipline e/o le aree disciplinari, ove si registri un più elevato numero di valutazioni insufficienti, su cui concentrare gli interventi di recupero, sempre entro i limiti e i vincoli delle risorse finanziarie.

Le attività di sostegno e di recupero fanno parte integrante dell'attività didattica, in quanto è responsabilità del docente mettere in atto ogni strategia per realizzare gli obiettivi educativi e di apprendimento programmati, anche con quegli studenti che si trovino in difficoltà a seguire l'iter di apprendimento per mancanza di motivazioni o per lacune pregresse o per disimpegno nello studio personale. Per questo ogni docente deve coinvolgersi con gli studenti in difficoltà, allo scopo di aiutarli sia a trovare le motivazioni per l'impegno personale nello studio sia a colmare le lacune che gli impediscono di raggiungere risultati sufficienti nell'apprendimento dei metodi e dei contenuti delle discipline. È quindi responsabilità di ogni docente il recupero delle lacune scolastiche, anche laddove scegliesse di non svolgere direttamente le attività di recupero, ma di affidarle ad altri docenti della scuola o a realtà esterne, e anche laddove i genitori o coloro che ne esercitano la relativa potestà non ritengano di avvalersi dell'iniziativa di recupero organizzata dalle scuole.

Le attività di sostegno e di recupero sono un diritto dello studente, ma anche un dovere, pur nella libertà sua e della famiglia o di coloro che ne esercitano la relativa potestà di avvalersi o non avvalersi della modalità di recupero messa in atto dalla scuola.

Obiettivi e metodologie del recupero sono identificati dai docenti all'interno degli obiettivi conoscitivi e formativi delle singole discipline, e comunque tenendo conto che le attività di recupero:

- a) implicano un impegno del docente ad aiutare lo studente in difficoltà a ritrovare o trovare le motivazioni della partecipazione alla vita scolastica e dello studio personale;
- b) devono tener conto del contesto del percorso dello studente per non creare ulteriori squilibri nella sua crescita;
- c) devono mettere al centro il recupero delle competenze su cui si è rilevata una carenza più che una pura ripetizione delle conoscenze non acquisite nella normale attività scolastica;
- d) implicano una personalizzazione dell'intervento che vada ad incidere in modo specifico sul singolo studente;
- e) nell'attività di recupero rientrano gli interventi di sostegno che hanno lo scopo fondamentale di prevenire l'insuccesso scolastico.

Le attività di sostegno e recupero costituiscono parte ordinaria e permanente del Piano dell'offerta formativa.

Al fine di favorire il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento che caratterizzano i diversi indirizzi di studio e contrastare l'insuccesso scolastico nonché favorire la motivazione, le diverse agenzie formative ed istituzioni scolastiche mettono in atto diverse strategie per il recupero delle carenze evidenziate.

RECUPERO IN ITINERE

E' rappresentato dalle attività di recupero proposte dal docente durante le ore curricolari e può prevedere interventi in forma di:

- **Riallineamento:** viene attivato nel primo mese di scuola ed è finalizzato ad eliminare eventuali disparità relativamente al possesso dei prerequisiti ritenuti necessari per affrontare in modo proficuo gli argomenti del nuovo anno scolastico. attività, dunque, svolta prevalentemente all'inizio dell'anno scolastico, per ri-allineare appunto i livelli di apprendimento della classe (verbalizzata sul registro personale e di classe); alla fine dell'attività di riallineamento il docente può predisporre una verifica il cui risultato, riportato sul registro personale, servirà come base per la pianificazione dell'attività didattica dell'anno scolastico appena iniziato.
- **Pausa didattica:** è effettuata in corso d'anno e consiste nell'interruzione del programma per svolgere attività di recupero rivolte all'intero gruppo classe o differenziate in funzione dei diversi livelli presenti nella classe.

Le attività proposte sono definite in piena autonomia dal docente e sono calibrate in funzione del tipo di difficoltà riscontrato, secondo la logica della didattica su misura. Esse possono prevedere la proposta di esercitazioni e spiegazioni aggiuntive anche in forma laboratoriale, lavori di gruppo, cooperative learning, utilizzo delle nuove tecnologie e di audiovisivi, realizzazione di ricerche e prodotti multimediali.

- **E-learning:** interventi a distanza, personalizzati gestiti attraverso la piattaforma e-learning in cui il docente attiva un corso specifico on-line, mette a disposizione materiali per il recupero e l'approfondimento, organizza attività (quali forum, compiti, quiz...) e verifica l'attività degli studenti attraverso gli strumenti offerti dalla piattaforma stessa.

- **Interventi individualizzati:** l'insegnante dedica una parte della lezione per attività di recupero rivolte ad un piccolo gruppo di allievi cui assegna delle attività di rinforzo specifiche e/o delle indicazioni di lavoro personalizzate.

Queste attività sono registrate nel registro personale dell'insegnante specificando, ove possibile, i nominativi degli studenti coinvolti.

RECUPERO EXTRACURRICOLARE

Si svolge in orario pomeridiano e si articola in:

- **Sportello:** Si tratta di interventi di breve durata (2-4 ore) finalizzati al recupero tempestivo delle carenze evidenziate o quale strumento per prevenire valutazioni insufficienti. Viene effettuato su richiesta dell'insegnante che individua gli studenti coinvolti, le modalità e i contenuti del recupero.
- **Help:** viene richiesto dagli studenti, previa verifica della disponibilità del docente, per effettuare interventi integrativi su specifici argomenti.
- **Corsi di recupero:** questa forma di intervento viene attivata nei confronti degli alunni che in sede di valutazione periodica e finale presentino una o più insufficienze. L'attività è seguita sempre da una verifica per l'accertamento del recupero delle carenze.
- **Studio assistito:** sulla base degli insegnanti disponibili può essere predisposto un calendario di attività pomeridiane di aiuto allo studio previa prenotazione da parte degli studenti.

3. Processo di apprendimento e valutazione dei rendimenti scolastici

L'apprendimento è un processo attraverso il quale il soggetto, elaborando le proprie esperienze, modifica il proprio comportamento e le proprie conoscenze per adattarsi in maniera autonoma alle sollecitazioni provenienti dal suo stato personale e dall'ambiente. Secondo questo quadro, l'insegnante non è la “causa diretta” dell'apprendimento, ma l'animatore che agevola, organizza, sollecita le occasioni di apprendimento. L'esperienza in ciascuno di noi nasce dal connubio tra gli stimoli interni e quelli esterni ovvero quando gli stimoli interni ad un individuo (bisogni, attese, motivazioni, ecc..) interagiscono con quelli esterni (fisici, culturali, sociali, ecc..) fornendogli una ‘memoria’ utile e funzionale per la soluzione di problemi. Apprendere non è soltanto memorizzare, cioè conservare dati e informazioni, ed imparare, predisponendosi all'esecuzione di determinati compiti, ma soprattutto è acquisire nuovi atteggiamenti e comportamenti; perciò alla visione statica tradizionale bisogna sostituirla con una dinamica, alla visione nozionistica una operativa, all'acquisizione di dati l'elaborazione degli stessi e la produzione di nuove informazioni, all'accumulo di conoscenze e la produzione di nuove, in maniera tale da far in modo che lo studente raggiunga l'obiettivo dell'apprendimento autonomo, che oggi è lo scopo principale dell'attività di insegnamento. Una corretta metodologia didattica deve partire sempre dall'alunno, cioè dalla sua situazione di base (quindi di carattere non solo cognitivo ma anche socio – relazionale, tenendo presente sempre l'ambiente di appartenenza), quindi dai prerequisiti che possiede o meno in relazione ad alcuni contenuti disciplinari da apprendere (e in mancanza dei quali ci si attiva per un recupero o per un'eventuale ridimensionamento dei contenuti o degli obiettivi) e infine dalle conoscenze pregresse, che sono da ampliare e sulle

quali innestare le nuove. In tal modo si renderà l'apprendimento significativo per gli alunni, poiché si partirà dai loro interessi, dai bisogni formativi, dalla realtà socio-culturale in cui vivono, mantenendo alto il livello motivazionale e l'interesse e premiando l'applicazione.

Veicolo privilegiato dell'apprendimento è ovviamente una corretta comunicazione: partendo dal presupposto che sono numerosi i fattori che condizionano tale processo (primo fra tutti è la motivazione, ossia fornire stimoli emotivo-affettivi, incoraggiando, dando fiducia, sapendo aspettare i tempi personali) la comunicazione efficace sembra essere la carta vincente di cui un bravo insegnante non può fare a meno. L'apprendimento infatti è un processo che si sviluppa intorno alle quattro aree della comunicazione: senso – motoria, cognitiva, emotivo – affettiva, socio – relazionale. Senza tralasciare poi l'interesse, l'aspettativa (alimentata dal conseguimento del successo), l'attenzione, la memoria, la capacità, la competenza, la creatività, la gratificazione, ecc.. Per quanto riguarda la capacità attentiva, ossia la facoltà di selezionare e discriminare gli stimoli, essa è legata particolarmente alla motivazione e all'interesse. Tutti noi abbiamo sperimentato la perdita dell'attenzione a causa del calo di interesse, ma abbiamo anche sperimentato dei cambiamenti di indirizzamento dell'attenzione provocati dalla forza del nuovo stimolo sia in termini puramente fisici (per esempio, il suono di una sirena), sia in termini di valenza semantica o emozionale (per esempio, una voce cara che entra nel nostro ambiente acustico). L'attenzione, contrariamente a quello che si pensa comunemente, è un processo molto complesso, con manifestazioni e aspetti molto diversi fra loro, a volte anche apparentemente contrastanti. Ciò che è stato detto finora riguarda il processo attentivo: persino la distrazione, che viene citata come negazione dell'attenzione, è una forma di attenzione. L'attenzione è l'insieme dei meccanismi che ci consentono di selezionare gli stimoli utili e/o interessanti e di ignorare tutti gli altri che pure sono presenti nell'ambiente; questo processo viene anche definito "attenzione selettiva", in quanto consiste essenzialmente in un'attività di selezione fra gli stimoli da cui generalmente siamo bombardati simultaneamente. Le caratteristiche dello stimolo in grado di catturare la

nostra attenzione, cioè di attivare il meccanismo di selezione sono numerose, e variano a seconda dei contesti e anche degli scopi che il soggetto si pone. Ne citiamo alcune molto pregnanti:

- a) l'intensità: un colore brillante o un suono forte attirano maggiormente l'attenzione di un colore opaco e di un suono debole;
- b) le dimensioni dello stimolo: un oggetto grande ha maggiori probabilità di attrarre rispetto a un oggetto piccolo;
- c) la durata dello stimolo: uno stimolo che si ripete o che persiste nel tempo richiama l'attenzione più di uno stimolo di breve durata;
- d) il contenuto emozionale: uno stimolo noto e legato a un valore emotivo positivo o negativo è più attraente di uno stimolo neutro;
- e) la novità: uno stimolo inatteso o nuovo può attirare la nostra attenzione in una situazione ripetitiva o familiare.

La selezione che viene operata nei confronti del bersaglio, detto anche "focus attenzionale", sia esso un oggetto fisico o mentale (un'idea), in pratica crea una situazione analoga a quella creata spot-light, il fascio di luce che illumina solo una zona del palcoscenico. Ciò che rientra nel fascio di luce viene messo in risalto, mentre ciò che ne rimane fuori sfuma, o addirittura scompare nei casi di grande forza del *focus attenzionale*. Che cosa accade allora? Cos'è che fa sì che alcuni stimoli vengano percepiti e altri no? In effetti, più forte è la motivazione e più forte è la nostra capacità di deselegionare ciò che non ci interessa dal nostro campo percettivo. Tuttavia, la motivazione non è il meccanismo che rende possibile la selezione: è la forza energetica che può potenziarlo. La confusione tra motivazione e attenzione può indurre psicologi e educatori in errore quando li porta a considerare come disturbi dell'attenzione, e quindi problemi del soggetto, la mancanza di motivazione che potrebbe invece essere imputabile all'educatore. L'insegnante, inoltre, deve essere in grado di attivare diversi canali di comunicazione, in modo da coinvolgere tutti gli alunni e da stimolarne la partecipazione al processo di apprendimento. A

tale scopo la metodologia didattica deve comprendere il maggior numero possibile di tecniche, al fine di rendere vario, flessibile, ricco ed efficace l'insegnamento. L'impiego di strumenti tecnologici, ad esempio, consente di fare dell'allievo il protagonista del suo sapere; egli, in questo modo, secondo la modalità d'uso interattiva che caratterizza questo genere di strumenti, può scegliere liberamente il percorso a lui più consono. Inoltre è possibile con tali mezzi adeguarsi ai tempi utili per l'apprendimento di ciascuno, in quanto essi rendono possibile la ripetizione e quindi la chiarificazione dei concetti. Altro grande vantaggio di questi particolari tipi di strumenti è la possibilità di autovalutazione da parte dell'utente, che viene corretto in maniera "indolore", imparando dagli errori. Essi non sono vissuti come motivo di mortificazione o di abbattimento psicologico, ma come occasione di riflessione al fine di comprenderne la causa e di evitarne la ripetizione. L'aspetto ludico – motivazionale connesso a questo utilizzo è anche da rilevare. L'alunno, infatti, vive la prova come sfida e, in caso di insuccesso, è spinto a rivedere i contenuti per migliorare il risultato. L'uso dell'ipertesto, infine, come strategia di apprendimento, è anche particolarmente utile durante le lezioni, perché consente l'apprendimento cooperativo da parte degli alunni, il tutoring, i lavori di gruppo; permette inoltre di collegare e consolidare le conoscenze, oltre che di aumentare la motivazione. È estremamente difficile superare la centralità dell'insegnare e fare spazio alla centralità dell'apprendere. Eppure basterebbe considerare che, se non è motivato, l'alunno si impegna e quindi non comprende e non apprende. In effetti, occorre prendere atto che il protagonista dell'apprendimento è l'alunno. È l'alunno che vede i colori e le forme; è l'alunno che ode le parole ed i suoni; è l'alunno che percepisce i sapori e gli odori ecc. Ma soprattutto è l'alunno che costruisce i concetti effettuando nella sua mente le operazioni di generalizzazione e di astrazione. Se l'alunno non effettua queste operazioni, non comprende e non apprende. Qual è, allora, il compito del docente? Che cosa fa il docente se non accompagnare (pedagogo, colui che accompagna il bambino) e guidare l'alunno nel suo processo di apprendimento?

Il docente è il pedagogo che accompagna gli alunni nei luoghi dell'apprendimento, nei contesti di apprendimento, e li aiuta, li orienta, ma senza mai sostituirsi a loro. Al riguardo, ritengo opportuno riportare quanto Vittorio Brizzi²⁵ scrive a proposito dell'apprendimento della tecnica del tiro con l'arco

<<La Costruzione Personale parte dal presupposto che qualsiasi tipo di conoscenza non deve essere "trasmessa" dal maestro all'allievo, come bene o male è stato ogni tipo di insegnamento a cui siamo stati sottoposti fino ad oggi in tutti i campi (Espositivismo); con un docente, cioè, che plasma l'allievo forzandolo ad apprendere nozioni e modelli. In questo modo le conoscenze rimangono appiccate all'esterno della sfera delle sue conoscenze e non si radicano, se non con molta fatica, in profondità (è questa fatica una delle prime responsabili dei molti abbandoni). L'insegnante cerca invece di far scoprire all'allievo la sua propria idealizzazione della disciplina, stimolandolo nel concretizzare la sua personale interpretazione la quale parte già da un'idea posseduta in partenza e che a mano a mano deve raffinarsi. In questo modo l'apprendimento acquisisce sostanza, non viene dimenticato e soprattutto gratifica, perché è sostanzialmente creato a misura dallo studente stesso. Il docente deve stimolare l'allievo in modo tale da evidenziare ed eventualmente anticipare gli ostacoli che egli troverà nel cammino, e sarà l'allievo stesso a proporre soluzioni che non comportano l'osservanza di nessun dogma precostituito e gratuito.... La figura del docente sfuma dall'immagine di colui che obbliga ad un percorso d'apprendimento a tappe precostituite, trasformandosi in un compagno (più esperto) di scoperte, che propone strade diverse finché la forma più gratificante del cammino si forma da sé nell'allievo.

Egli (l'allievo) "costruisce" in prima persona ciò che più lo gratifica... La didattica dovrà essere impostata quindi in una direzione estremamente flessibile attraverso un dialogo Istruttore-allievo costante, in cui il primo

²⁵.ARCO (Greentime Editori, 1996)

"propone" esperimenti e il secondo li esegue commentandoli più profondamente possibile.

Da questo dialogo l'Istruttore deve trarre spunti per poter proporre via via situazioni diverse che enfatizzino gli ostacoli canonici che l'allievo troverà nel suo cammino di scoperte. All'allievo non potrà mai venir detto che ciò che compie è sbagliato e basta, ma gli si dovranno proporre esercizi tali per cui egli stesso percepisca, ad esempio, instabilità, tensione o disagio. I suoi non saranno più "errori", quindi, ma difficoltà nel superare ostacoli. Il compito dell'Istruttore, ripetiamo, dovrà essere quello di enfatizzare questi ostacoli per renderli più evidenti e meno insidiosi, e quindi più facilmente affrontabili dall'allievo stesso. Non bisogna dare mai la soluzione ad un quesito posto. Bisogna farla ricercare all'allievo, ed aiutarlo nella ricerca; una volta trovata, concettualizzarla>>.

Si riporta in tale contributo un'analisi approfondita del documento elaborato dalla European Agency for Development in Special Needs Education dal titolo "Profilo dei docenti inclusivi"²⁶, il quale sostanzialmente affronta il tema della formazione dei docenti per l'inclusione. Trattasi di un progetto triennale che ha passato in rassegna le prassi della formazione iniziale dei docenti e in che modo sono preparati ad essere "inclusivi". In realtà tale documento molto ben si presta a fungere da paradigma per tutti coloro che intraprendono la professione docente a prescindere dalla materia d'insegnamento, dalla specializzazione, dall'età degli alunni cui si andrà ad insegnare o dal tipo di scuola in cui si andrà a lavorare in quanto è stato realizzato per individuare quali sono le competenze, il bagaglio formativo e culturale, i comportamenti ed i valori necessari alla categoria "docenti", dunque punto di partenza per l'individuazione dei contenuti, dei metodi e degli obiettivi di apprendimento validi per la loro formazione iniziale.

La pubblicazione in esame delinea un profilo articolato in quattro valori essenziali dell'insegnamento e dell'apprendimento e sono:

²⁶ Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili (2012), Profilo dei Docenti Inclusivi, Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education).

- Aggiornamento professionale personale continuo;
- Capacità di valutazione della diversità degli alunni;
- Capacità di sostenere gli alunni;
- Capacità di lavorare cooperando con gli altri.

In relazione al primo valore (aggiornamento professionale continuo) si può affermare che l'insegnamento è anche attività di apprendimento dove i docenti hanno la responsabilità della propria formazione permanente per tutto l'arco della loro vita. Il secondo valore (capacità di valutazione della diversità degli alunni) significa che le differenze tra gli alunni rappresentano una risorsa ed una ricchezza; mentre la capacità di sostenere gli alunni (terzo valore) sta a sottolineare l'esigenza che i docenti debbono possedere (e se non le possiedono debbono apprenderle) le abilità per stimolare e coltivare le alte aspettative sul successo scolastico degli studenti. La collaborazione ed il lavoro di gruppo (quarto valore) sono approcci essenziali per ciascun docente!

Inclusione e soddisfacimento dei bisogni educativi e formativi sono approcci appunto educativi che poggiano su principi etici, sul rispetto del diritto allo studio e su una serie di valori fondamentali. Qui ci chiediamo "Quale docente per una società inclusiva nella scuola del 21° secolo?", "Quali le competenze essenziali che il docente deve possedere per favorire ed ampliare l'integrazione scolastica, l'inclusione degli alunni e per soddisfare al contempo i bisogni educativi?"

L'attività del docente viene quasi sempre identificata con l'attività dell'insegnare. Al riguardo, riteniamo utile riportare alcuni passi di un'intervista a S. Papert a cura di Enrico Pasini e Filippo Viola: "...in tutta la letteratura sull'apprendimento e l'istruzione l'enfasi è posta su come insegnare. C'è ben poca enfasi riguardo a come imparare. E si è riflettuto ben poco su che tipo di concetti, su quali abilità debbano essere sviluppate se si vuole migliorare la capacità di apprendere, in particolare su quali siano le forme di conoscenza che maggiormente conducono a migliorare tale abilità. Ritengo che nell'insieme il

lavoro degli educatori sia stato prendere certi argomenti, ad esempio la storia, e stabilire come presentarli in modo che fossero semplici da insegnare. E questo è molto diverso dal presentarli in modo che siano semplici da apprendere. Ma questo non lo si è davvero fatto molto, almeno nell'ambiente dell'istruzione. Questa dunque è la prima intenzione: cercare di presentare dei modi di pensare intorno a varie forme di conoscenza che le rendano più facilmente imparabili²⁷.

Chi valuta, quindi, ha un potere notevole, in quanto i suoi giudizi possono condizionare fortemente il futuro di chi viene giudicato. Una valutazione positiva costituisce una specie di riconoscimento sociale e incrementa la motivazione dello studente nei confronti dello studio, incoraggiandolo a perseverare con i suoi metodi di studio e livelli di impegno. Tale funzione di incentivazione è tanto più efficace, quanto più è accompagnata da una spiegazione circa le ragioni che rendono la prestazione più o meno sufficiente.

L'impiego di griglie di memorizzazione analitica di dati valutativi, consente agli insegnanti di registrare le lacune ed i deficit degli alunni, al fine di attivare itinerari compensativi di recupero precoci e individualizzati; in tal modo si eviterà l'accumulo di elementi che provochino demotivazione negli alunni. La valutazione serve anche a rendere gli studenti consapevoli dei loro progressi e delle loro carenze. I giudizi espressi sugli allievi forniscono indizi preziosi intorno alle capacità cognitive, alle attitudini e all'interesse per lo studio, assumendo un carattere prezioso di orientamento professionale e scolastico. Se la valutazione viene effettuata in maniera corretta, aiuta gli studenti nell'inserimento sociale e professionale; ad esempio il voto conseguito durante gli esami di Stato può agevolare l'ammissione a corsi universitari a numero controllato o l'attribuzione di posti di lavoro mediante concorso. A questo proposito occorre considerare la valutazione come una registrazione dello

²⁷ <http://www.znort.it/Nexus/stratema.html>

sviluppo di nuove capacità e conoscenze, in relazione a quelle possedute dall'alunno inizialmente.

La valutazione sommativa finale degli alunni consiste nel controllo dell'effettivo conseguimento degli obiettivi prefissati all'inizio dell'anno scolastico. Sulla base di tali premesse, è logico affermare che l'eventuale giudizio negativo denota un insuccesso non solo dell'alunno, dal punto di vista dell'apprendimento, ma anche della scuola, che non è stata in grado di insegnare qualcosa a quell'alunno. Qualora il Consiglio di Classe opti per la bocciatura dello studente, tale decisione avrà degli effetti positivi solo se l'alunno deciderà di proseguire gli studi, anziché abbandonare la scuola. Secondo alcuni studi svolti nell'a.s. 1992 – 1993, il respingimento effettuato nella Scuola Media Superiore è sfociato nella ripetenza soltanto in poco più della metà dei casi.

4. La didattica e le nuove tecnologie con relativa applicazione nell'attività di sostegno.

Un primo profilo professionale dell'insegnante di sostegno (di cui almeno quelli che possono dirsi suoi presupposti legislativi) si trova già nel DPR n. 970 del 31.10.1975, dove viene specificato che il personale specializzato non è assegnato agli alunni disabili, bensì «a scuole normali per interventi individualizzati di natura integrativa in favore della generalità degli alunni e in particolare di quelli che presentano specifiche difficoltà di apprendimento»²⁸. Successivamente si è potuto assistere al passaggio da un'ottica di **inserimento**²⁹ ad una di **integrazione**³⁰ degli alunni in situazione di svantaggio nella scuola; pertanto, da allora, è stato via via necessario ridefinire la figura dell'insegnante di sostegno con una serie di professionalità, conoscenze, competenze e atteggiamenti propri di un profilo professionale particolarmente complesso. L'insegnante di sostegno è infatti un docente di sostegno all'intera classe e pertanto la sua professionalità e disponibilità è rivolta non soltanto all'alunno disabile. Tra i suoi compiti c'è il favorire situazioni didattiche, formative, relazionali con il fine di portare a compimento il processo di integrazione in piena contitolarità con gli insegnanti curricolari. In materia di handicap è a partire dagli anni '80 che la normativa altro non fa che ribadire con chiarezza quanto sia (e debba essere) collegiale la responsabilità del progetto educativo dedicato all'alunno con disabilità. Legge-quadro sull'handicap afferma che «gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità [...] delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e all'elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse e di classe e dei collegi dei docenti»³¹.

²⁸ Art. 9.

²⁹ La Legge n. 118/1971 prevedeva l'istruzione dell'obbligo nelle classi normali della scuola pubblica e l'abbattimento delle barriere architettoniche negli edifici pubblici, comprese le scuole.

³⁰ Cfr. Documento Falcucci 1975, C.M. n. 227/1975 e Legge n. 517/1977, primo testo normativo mirato a regolare in modo completo l'integrazione scolastica dei soggetti portatori di handicap.

³¹ Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, n. 104 del 5.2.1992, art. 13,

L'insegnante di sostegno deve prestare un'osservazione attenta e mirata all'alunno mettendo in atto tutte le conoscenze specifiche delle varie forme di deficit che avrà acquisito durante il suo percorso formativo, integrandole con i dati desumibili dalla documentazione depositata a scuola (fascicolo dell'alunno in questione, talvolta ahimè lacunoso) al fine di individuare gli interventi didattici e le strategie più adeguate ai suoi bisogni e alle sue potenzialità. Inoltre, il ruolo dell'insegnante di sostegno che si configura "come mediazione e sostegno alla mediazione, oltre che come aiuto tecnico dell'apprendimento, tra l'alunno portatore di handicap e la comunità scolastica"³², deve soprattutto possedere capacità comunicative e relazionali tali da riuscire a gestire con successo, oltre che la classe, anche quella complessa rete di rapporti tra l'alunno, la famiglia e gli altri docenti.

«Le attività dell'insegnante di sostegno dovrebbero estendersi e integrarsi in una più globale "funzione di sostegno", attivata dalla comunità scolastica nel suo insieme, nei confronti delle tante e diverse situazioni di disagio e difficoltà che si manifestano. In questo caso sarà l'insieme della comunità-scuola, composto di insegnanti, personale tecnico, alunni e altre persone significative, che mobilerà tutte le risorse disponibili, formali e informali, per soddisfare i bisogni formativi ed educativi speciali degli alunni, in relazione al tipo e al grado di difficoltà.»³³

«Studiare lo sviluppo significa studiare la trasformazione continua dell'individuo nella sua globalità e nel suo divenire»³⁴, dove il fine è la raccolta di informazioni preziose per individuare punti di forza e di debolezza dell'alunno al fine di progettare un percorso didattico adeguato alle sue effettive necessità e al contesto dell'intera classe.

Tutti gli alunni con disturbi specifici (Disturbo Specifico dell'Apprendimento, disturbi specifici del linguaggio o presenza di bassa intelligenza verbale

comma 6.

³² Trisciuzzi L., Manuale di didattica per i handicap, Bari, Laterza, 2005.

³³ Ianes D., Cramerotti S. (a cura di), Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita, Trento, Erickson, 2007, p. 31.

³⁴ Baldeschi M., Ragazzi Speciali. Percorsi didattici di educazione psicomotoria ed espressiva, Firenze, Boso Editore, 2003, p. 5.

associata ad alta intelligenza non verbale, disturbo della coordinazione motoria, della disprassia, disturbo non-verbale o presenza di bassa intelligenza non verbale associata ad alta intelligenza verbale, disturbo dello spettro autistico lieve, qualora non rientri nelle casistiche previste dalla legge 104), alunni con deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività (in alcuni casi il quadro clinico particolarmente grave, anche per la comorbidità con altre patologie, richiede l'assegnazione dell'insegnante di sostegno, come previsto dalla legge 104/92), alunni con funzionamento cognitivo limite (si tratta di bambini o ragazzi il cui QI globale risponde a una misura che va dai 70 agli 85 punti e non presenta elementi di specificità), alunni con svantaggio socio-economico, linguistico e culturale (tali tipologie di BES dovranno essere individuate sulla base di elementi oggettivi, come ad esempio una segnalazione dei servizi sociali, ovvero di ben fondate considerazioni pedagogiche e didattiche), alunni con disagio comportamentale e relazionale, rientrano nei BES. Il concetto di Bisogno Educativo Speciale è una macro-categoria che comprende dentro di sé tutte le possibili difficoltà educative-apprenditive degli alunni, sia le situazioni considerate tradizionalmente come disabilità mentale, fisica, sensoriale, sia quelle di deficit in specifici apprendimenti clinicamente significative, la dislessia, il disturbo da deficit attentivo, ad esempio, e altre varie situazioni di problematicità psicologica, comportamentale, relazionale, apprenditiva, di contesto socio-culturale, ecc. Tutte queste situazioni sono diversissime tra di loro, ma nella loro diversità c'è però un dato che le avvicina, e che le rende, a mio avviso, sostanzialmente uguali nel loro diritto a ricevere un'attenzione educativo-didattica sufficientemente individualizzata ed efficace: tutte queste persone hanno un funzionamento per qualche aspetto problematico, che rende loro più difficile trovare una risposta adeguata ai propri bisogni.³⁵

Tutti gli alunni con BES hanno il diritto di avere accesso a una didattica individualizzata e personalizzata. Le strategie, le indicazioni operative, l'impostazione delle attività di lavoro, i criteri di valutazione degli

³⁵ Dario Ianes, Vanessa Macchia La didattica per i Bisogni Educativi Speciali Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo Erickson, 2008

apprendimenti e i criteri minimi attesi trovano definizione all'interno del PDP – Piano Didattico Personalizzato dell'alunno. La stesura del PDP deve sempre collocarsi all'interno di un preciso Piano Annuale per l'Inclusività (PAI).³⁶

Il Piano Didattico Personalizzato (PDP)

Il PDP è la diretta e coerente conseguenza della normativa scolastica degli ultimi decenni nella quale è stata posta, con sempre maggiore vigore, attenzione alla realizzazione del successo nell'apprendimento e alle problematiche dell'abbandono scolastico. In definitiva il PDP è un piano didattico pensato e applicabile per gli alunni con BES nei quali la difficoltà è nelle abilità di utilizzare i normali strumenti per accedere all'apprendimento, abilità che possono e devono essere supportate, secondo la normativa vigente, per il raggiungimento del successo formativo. Nel PDP, per ciascuna materia o ambito di studio, devono essere individuati gli strumenti compensativi e dispensativi necessari a sostenere l'allievo nell'apprendimento.

Alcuni strumenti compensativi sono:

- tabella dei mesi, dell'alfabeto e dei vari caratteri;
- tavola pitagorica;
- tabella delle misure e delle formule geometriche;
- calcolatrice;
- registratore;
- computer con programmi di videoscrittura.

³⁶ Viola D. (2012), Difficoltà e disturbi specifici dell'apprendimento. Domande e risposte per conoscere la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia, Ed. Libreriauniversitaria.it, Padova

Questi strumenti facilitano il successo negli apprendimenti.

Alcune misure dispensative riguardano:

- dispensare dalla presentazione dei quattro caratteri;
- dispensare dalla lettura ad alta voce;
- dispensare dal prendere appunti;
- dispensare dai tempi standard;
- dispensare dal copiare alla lavagna;
- dispensare da un eccessivo carico di compiti;
- dispensare dallo studio mnemonico delle tabelline;
- dispensare dallo studio della lingua straniera in forma scritta.³⁷

Il Piano Annuale per l'Inclusività (PAI)

La redazione del PAI, così come riportato dalla nota prot. 13588 del 21 agosto 2013 "Bisogni Educativi Speciali", si deve prefiggere i seguenti obiettivi:

- garantire l'unitarietà dell'approccio educativo e didattico dell'istituzione scolastica;
- consentire la continuità educativa e didattica anche in caso di cambiamenti dei docenti e del dirigente scolastico;
- generare una riflessione collegiale sulle modalità educative e sui metodi di insegnamento adottati nella scuola, arrivando a scelte basate sull'efficacia dei risultati in termini di comportamento e di apprendimento di tutti gli alunni;

³⁷ Viola D. (2011), Disturbi dell'attenzione. Sopravvivere all'ADHD: manuale per psicologi, medici, insegnanti e genitori, Ed. Libreriauniversitaria.it, Padova

- individuare le modalità di personalizzazione risultate più efficaci in modo da assicurarne la diffusione tra gli insegnanti della scuola e tra scuole diverse;
- raccogliere i piani educativi individualizzati e i piani didattici personalizzati in un unico contenitore digitale che ne conservi la memoria nel tempo come elemento essenziale della documentazione del lavoro scolastico; -inquadrare ciascun percorso educativo e didattico in un quadro metodologico condiviso e strutturato, per evitare improvvisazioni, frammentazioni e contraddittorietà degli interventi dei singoli insegnanti;
- evitare che scelte metodologiche non documentate o non scientificamente supportate, effettuate da singoli insegnanti compromettano lo sviluppo delle capacità degli allievi;
- fornire criteri educativi condivisi con le famiglie;
- permettere di fare il punto sull'efficacia degli strumenti messi in atto nell'anno scolastico trascorso.

È ovviamente utile fare bene, in ciascun caso e ove possibile, attente diagnosi (si pensi alla dislessia, ai disturbi dello spettro autistico, ecc.) ma è un tipo di riconoscimento che divide e distingue le difficoltà degli alunni in base alla loro causa, come fa la nostra legislazione, la Legge 104 del 1992, e i successivi atti che regolano l'attribuzione di risorse aggiuntive alla Scuola per far fronte alle difficoltà degli alunni, danno legittimità soltanto ai bisogni che hanno un fondamento chiaro nella minorazione del corpo del soggetto, minorazione che deve essere stabile o progressiva. Altre difficoltà non sono altrettanto riconosciute, legittimate e tutelate. Una diagnosi nosografica ed eziologica è ovviamente fondamentale per progettare e realizzare interventi riabilitativi, abilitativi, terapeutici, preventivi, epidemiologici, ecc., ma non ci aiuta a fondare politiche di equità reale nelle nostre Scuole. È una diagnosi che frammenta, che consolida appartenenze e categorie, che mette gli uni contro gli altri, in una cronica guerra tra poveri per la spartizione delle scarse risorse disponibili. Abbiamo invece bisogno di un riconoscimento più ampio, e per questo più equo, che non distingua tra bisogni di serie A, quelli evidentemente

fondati su qualche minorazione corporea, e bisogni di serie B, quelli per cui non è chiara, o non c'è, una base corporea. Abbiamo bisogno di politiche eque di riconoscimento dei reali bisogni degli alunni, al di là delle etichette diagnostiche. Può darsi infatti che un alunno con una situazione sociale e culturale disastrosa abbia un funzionamento reale ben più compromesso e bisognoso di interventi (in una Scuola davvero inclusiva) rispetto al funzionamento reale di un alunno con sindrome di Down! Il primo alunno però non avrà, con la legislazione e le prassi attuali, altrettanta tutela e risorse aggiuntive rispetto a quelle che spettano al suo compagno con la sindrome di Down. E questo non è equo. Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, la salute non è assenza di malattia, ma benessere bio-psico-sociale, piena realizzazione del proprio potenziale, della propria capability (Sen, 1994). Questo chiama fortemente in causa dimensioni sociali, culturali, economiche, razziali, religiose, ecc. che non sono biostrutturali. Conseguentemente dobbiamo attrezzarci concettualmente e con coerenti prassi legislative e attuative per dare piena cittadinanza e riconoscimento a ogni forma di funzionamento problematico, a prescindere dall'origine soltanto "medica" della criticità. Un'altra posizione che spinge nella direzione qui auspicata è la diffusione forte e convinta che il modello ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità ha avuto e ha tuttora in Italia, diffusione enormemente maggiore rispetto ad altri Paesi europei. Il modello ICF è radicalmente bio-psico-sociale, obbliga cioè a considerare la globalità e la complessità dei funzionamenti delle persone, e non solo gli aspetti biostrutturali. Questo è stato il motivo per cui si è fondato proprio su ICF il concetto di Bisogno Educativo Speciale (Ianes, 2005), che assume così un significato ben diverso da quello in uso abitualmente nella letteratura anglosassone. Nel testo del 2005 appena citato si era sostenuta l'importanza di usare il concetto di Bisogno Educativo Speciale in riferimento anche alla letteratura psicopedagogica e alla normativa del Regno Unito e in parte degli Stati Uniti, dove viene largamente utilizzato. Da quella analisi di varie concettualizzazioni e testi normativi risultava che nel concetto di Bisogno Educativo Speciale entravano tutte le varie difficoltà/disturbi dell'apprendimento, del comportamento, e altre

problematicità. Questo allargamento e questo riconoscimento ufficiale sono ovviamente positivi rispetto alla nostra legislazione più restrittiva in senso biostrutturale, ma non sono ancora sufficienti, perché non includono alcune forme di disabilità o condizioni particolari (come, ad esempio, l'essere migranti e non conoscere l'italiano) che invece devono essere considerate come Bisogno Educativo Speciale (se fondiamo questo concetto sul modello base di human functioning di ICF). In Italia ICF si è diffuso con forza nel mondo dell'educazione e della Scuola, grazie anche al fatto che ha trovato una forte affinità con la cultura pedagogica italiana e con la sua visione antropologica, molto sociale e legata ai contesti di vita. Non succede lo stesso in altri Paesi europei, dove la cultura pedagogica ha seguito sviluppi diversi dalla nostra dove ICF viene addirittura osteggiato da chi segue una visione culturale e sociale delle difficoltà e disabilità perché ritenuto — a torto — troppo «medico» (Terzi, 2008).

Difficoltà e diversità negli alunni

Nelle classi si trovano molti alunni con difficoltà nell'ambito dell'apprendimento e dello sviluppo di competenze. In questa grande categoria possiamo includere varie difficoltà: dai più tradizionali disturbi specifici dell'apprendimento (dislessia, disgrafia, discalculia), al disturbo da deficit attentivo con o senza iperattività, a disturbi nella comprensione del testo, alle difficoltà visuospatiali, alle difficoltà motorie, alla goffaggine, alla disprassia evolutiva, ecc. Troviamo anche gli alunni con ritardo mentale e ritardi nello sviluppo, originati dalle cause più diverse. Hanno una difficoltà di apprendimento e di sviluppo psicologico e didattico, oltre che naturalmente fisico e biologico, se necessario.

La didattica per i Bisogni (Educativi) Speciali

Sulla base della concettualizzazione di Bisogno Educativo Speciale appena descritta, nel 2005 è stato pubblicato un software gestionale per le scuole, Bisogni Educativi Speciali e inclusione con l'obiettivo di fornire uno strumento utile per la lettura dei bisogni e la progettazione delle risorse per l'inclusione (lanes, 2005). Lo strumento viene gestito dal team docenti o dal consiglio di classe, collegialmente, e viene usato per esaminare le varie situazioni di funzionamento educativo-apprenditivo di tutti gli alunni, identificando così quelli che hanno qualche Bisogno Educativo Speciale. Dato che questa valutazione ha senso per la definizione e progettazione di risorse aggiuntive per le varie azioni inclusive, sarà ovviamente utile compierla nella primavera dell'anno precedente.

I vari alunni della classe sono esaminati nelle seguenti voci:

1. **Condizioni fisiche.** L'alunno ha qualche difficoltà originata in questo ambito specifico? Ad esempio condizioni o malattie croniche o acute oppure fragilità, debolezza con altre condizioni biologicamente significative che incidano, come abbiamo visto, sul suo funzionamento complessivo.
2. **Strutture corporee.** L'alunno ha qualche difficoltà originata in questo ambito specifico? In questo caso vengono considerati i vari sistemi fisiologici come descritti nel modello ICF.
3. **Funzioni corporee.** L'alunno ha qualche difficoltà originata da deficit in una o più delle funzioni corporee, come vengono definite nel modello ICF? In questo ambito, come nel precedente, è utile attenersi strettamente a quanto indicato dal modello ICF, mentre qualche modifica è stata introdotta nei due ambiti successivi.
4. **Capacità personali.** Si è pensato di definire questo ambito come capacità personali piuttosto che attività personali per renderlo più vicino al lessico abitualmente utilizzato nella Scuola. Esaminando l'alunno da questo punto di

vista dobbiamo chiederci se egli incontra qualche difficoltà, qualche Bisogno Educativo Speciale a motivo di qualche deficit nelle seguenti categorie di capacità personali: capacità di apprendimento, capacità di organizzarsi e di condurre autonomamente delle routine, capacità di comunicazione e linguaggi, mobilità e motricità, autonomia personale, autonomia sociale, interazioni e abilità sociali. In questo ambito, il termine capacità non è utilizzato esattamente come vorrebbe il sistema ICF, quando lo distingue dal termine performance. A questo stadio di valutazione iniziale, quasi di screening, non è utile distinguere tra capacità e performance, è sufficiente rendersi conto se l'alunno, presentando qualche deficit in qualche capacità personale, produce una situazione di BES.

5. Competenze scolastiche. Questo è l'ambito in cui si sono introdotte le differenze maggiori rispetto al modello originale ICF, nel quale si parla di partecipazione sociale nei vari ambiti e nei vari ruoli di vita sociale. Per gli scopi di questo strumento di screening si è dato maggiore rilievo al ruolo partecipativo scolastico, al ruolo cioè di alunno che deve apprendere le competenze previste dal curriculum e di conseguenza si è dato ampio spazio all'origine scolastica del Bisogno Educativo Speciale. Gli insegnanti valuteranno se l'alunno incontra delle difficoltà negli apprendimenti curricolari che poi contribuiranno a definire, da sole o — più spesso — in interazione con altri ambiti, la situazione di BES. In particolare, dovranno essere esaminate le competenze nell'area linguistica, logico-matematica, antropologica e sociale, nell'educazione motoria, nelle lingue straniere e comunque in ogni ambito disciplinare previsto dal curriculum di ogni livello di scolarità. Coerentemente però con la definizione data precedentemente non dobbiamo limitare l'analisi di questa possibile fonte di Bisogno Educativo Speciale al deficit di competenze scolastiche, anche se ovviamente può essere quella più evidente per il Consiglio di classe o il gruppo di docenti, esistono anche altri deficit o impedimenti in altre partecipazioni sociali in ruoli diversi extrascolastici, familiari e di tempo libero, ecc.

6. **Contesto ambientale.** Gli insegnanti si chiederanno se l'alunno ha un contesto ambientale problematico, ad esempio a livello familiare o di relazioni extrafamiliari, come ad esempio nel gruppo dei pari, se incontra difficoltà nel fattore contestuale extrascolastico delle opportunità per il tempo libero, oppure nella cultura dell'ambiente circostante oppure a livello economico, nel livello logistico, come ad esempio il sistema dei trasporti, degli ausili, ecc.

7. **Contesto personale.** Ci si chiederà se l'alunno presenta qualche problema nei fattori contestuali di tipo psicologico, affettivo, relazionale e comportamentale che mediano lo sviluppo e l'apprendimento, in particolare la motivazione, l'autostima, le emozioni, l'autoefficacia e i comportamenti problematici. Ogni voce prevista dalla griglia di screening andrà valutata con una scala da 0 a 4, dove il valore 0 indica che l'alunno non presenta alcun problema mentre il valore 4 (si veda ad esempio la videata in figura 1.3) indica una situazione compromessa al massimo grado, a livello di estrema gravità. I tre valori intermedi indicano un lieve, medio e grave bisogno di risposte individualizzate e inclusive. La stessa scala è utilizzata dal modello ICF nel suo uso universale di classificazione degli stati di salute e di funzionamento e nella Scheda riportata a fine capitolo. Gli alunni che non presentano Bisogni Educativi Speciali avranno il punteggio zero in tutte le voci, gli alunni con BES, invece, avranno un profilo vario con valori positivi in una o più voci. Quale sarà il prodotto atteso dell'utilizzo di questo strumento? Come gestire poi i dati prodotti dall'utilizzo di questa modalità di screening? La prima utilità è senz'altro quella dell'identificare precocemente e in tempo utile per la definizione di risorse aggiuntive di inclusione e di individualizzazione tutti (o almeno il più possibile) gli alunni che hanno Bisogni Educativi Speciali. Questo è il valore fondamentale di tale procedura di screening, prodotto dalla conoscenza approfondita dei vari alunni che compongono la classe. Il Consiglio di classe e il dirigente potranno dunque avere con sufficiente e largo anticipo l'identificazione precisa dei vari alunni con BES, ma non solo. Di ognuno di essi avranno anche un profilo individuale della composizione del suo specifico Bisogno Educativo Speciale. In questo modo, potranno affrontare il compito

successivo e cioè la programmazione delle risorse necessarie per attivare una efficace politica inclusiva.

Un altro prodotto atteso dall'utilizzo di questo strumento è la definizione complessiva del «peso», in termini di Bisogni Educativi Speciali, presentato dalle singole classi, rese in questa maniera confrontabili perfettamente tra di loro. Il dirigente potrà allora equilibrare la futura composizione delle classi di modo che non ci siano classi con un peso clamorosamente maggiore o minore in termini di BES. Una modalità di prima valutazione e di screening come quella appena descritta consente alla scuola di porre le basi per le successive diagnosi funzionali secondo il modello ICF. Le situazioni generali di funzionamento e i bisogni degli alunni sono già stati esaminati sulla base del modello ICF di Bisogno Educativo Speciale e di conseguenza la successiva eventuale diagnosi funzionale approfondita e più analitica non sarebbe altro che un entrare più nel dettaglio nelle varie dimensioni di funzionamento attraverso strumenti e osservazioni specifiche, con le più varie collaborazioni professionali necessarie. Alla normalità del fare scuola, alla sua ricchezza di relazioni e al suo valore di appartenenza, identità e partecipazione viene sempre più chiesto anche un lavoro efficace, che faccia raggiungere risultati, che aiuti realmente lo sviluppo di competenze negli alunni con BES.

Nel nostro agire educativo-didattico quotidiano, qualunque siano gli obiettivi che cerchiamo di raggiungere, dobbiamo muoverci sempre su questi quattro piani: la relazione con l'alunno, la dimensione affettiva (delle emozioni, degli stati d'animo e dei sentimenti), la dimensione didattica, organizzata in concrete attività orientate da una metodologia, e la gestione delle dinamiche di comunicazione e mediazione didattica rispetto all'apprendimento di obiettivi specifici. Le azioni e le strategie per l'insegnamento e lo sviluppo in un alunno con Bisogni Educativi Speciali non saranno mai semplici, uniche. Al contrario. Dunque abbiamo bisogno di una mappa che orienti e costruisca una visione d'insieme, anche per sempre nuovi approcci, azioni, materiali, che sapremo però assimilare bene nel nostro background di competenze, evolvendolo, se questo patrimonio di conoscenze sarà strutturato in modo significativo. In

questo caso, l'insegnante e l'educatore, leggendo, studiando e sperimentando, incontreranno proposte nuove e le potranno collocare al livello della relazione, dell'affettività, della metodologia/organizzazione.

I compagni di classe: la creazione di reti di solidarietà nel gruppo classe

Le probabilità di successo di un progetto per costruire una comunità all'interno della classe saranno tanto maggiori quanto più viene trasmesso agli alunni — con le parole e soprattutto con le azioni — il messaggio che la classe è un luogo di cui ognuno fa pienamente parte e nel quale ci si prende cura di ciascuno, dove ognuno riceve il sostegno di cui ha bisogno e può dare il suo prezioso contributo. E' necessario che in qualsiasi interazione con gli alunni gli adulti mostrino un tono positivo, forniscano un modello di accoglienza e valorizzazione della diversità, e li aiutino a sentirsi bene accetti e al sicuro. La comunità richiede ai docenti di concentrarsi sui comportamenti positivi e di trasmettere messaggi di fiducia ai loro alunni piuttosto che spendere la maggior parte del tempo a correggere, a dirigere e addirittura punire i comportamenti socialmente inadeguati.

Le prime settimane di scuola sono fondamentali per iniziare a stabilire un rapporto con gli studenti, aiutarli a fare conoscenza gli uni degli altri e trasmettere dei messaggi chiari in merito alle aspettative della socialità della classe. Per dare agli alunni l'opportunità di presentarsi sotto una luce positiva è utile proporre momenti di discussione libera sui loro interessi, attività in gruppi cooperativi e giochi mirati ad aiutarli a imparare ciascuno i nomi degli altri e a iniziare a conoscere le culture di provenienza e le personalità. Gli insegnanti hanno un ruolo essenziale nel facilitare la partecipazione degli alunni ad associazioni e nel promuovere le relazioni sociali. Senza l'intervento degli insegnanti, essi tendono ad associarsi solamente con i compagni che conoscono già e con i quali hanno molte affinità.

Consapevolezza della disabilità

Un'altra parte importante della costruzione di relazioni sociali e sistemi di sostegno tra gli alunni con disabilità e i compagni consiste nell'aiutare tutti gli alunni a diventare maggiormente consapevoli della disabilità e dell'handicap (Haring, 1991; Sapon-Shevin, 1992; Missiroli, Guiati e Dulcini, 1999). Le informazioni sulla disabilità possono essere integrate nel curriculum in diversi modi, come ad esempio: – invitando in classe alunni disabili più grandi, o i loro genitori, medici, terapeuti, docenti o altre persone disabili appartenenti alla comunità; – presentando e discutendo in classe filmati, programmi televisivi, libri, riviste e articoli sulla disabilità; – svolgendo ricerche su personaggi celebri con disabilità; – informandosi sugli ausili e le tecnologie per la riduzione della disabilità; – proponendo attività che, attraverso la simulazione, permettano agli alunni di comprendere come ci si possa sentire ad avere una disabilità fisica, sensoriale o cognitiva (Cenci et al., 1999). Downing (1996) suggerisce che in alcuni casi, specialmente se l'alunno è nuovo o ha bisogno di molto sostegno, potrebbe essere utile per i compagni di classe vedere una videocassetta del ragazzo prima del suo arrivo in classe. Dopodiché, i compagni possono essere incoraggiati a fare domande e a discutere le modalità più efficaci per accoglierlo e aiutarlo. Con gli alunni di scuola secondaria è più indicato integrare gli argomenti relativi alla disabilità in discipline quali l'educazione civica, l'italiano o la biologia. Scopo di queste attività è scambiarsi informazioni e rappresentare in modo realistico la disabilità, costruendo contemporaneamente rispetto e apprezzamento per le diversità. Gli alunni dovrebbero essere aiutati a vedere che i compagni disabili non sono migliori o peggiori, ma solamente diversi per alcuni aspetti e simili a loro per molti altri.

Interventi psicoeducativi positivi sui comportamenti problema

L'approccio ai comportamenti problema gravi, quali l'aggressività, l'autolesionismo e le stereotipie, presentato in questo capitolo, si basa sull'idea di un intervento di tipo non repressivo e non punitivo, ma volto invece a favorire lo sviluppo di competenze comunicative e interpersonali alternative. Gli interventi psicoeducativi si devono basare su una forte alleanza tra chi condivide la responsabilità di cura, sviluppo e benessere della persona disabile: genitori, insegnanti, educatori, psicologi, personale medico e del volontariato, ecc. La condivisione del lavoro educativo e delle strategie, l'alleanza con la persona che presenta Bisogni Educativi Speciali e tra figure di riferimento sono i punti fondamentali sui quali impostare un intervento che sia realmente efficace, volto a migliorare l'integrazione e la partecipazione sociale e quindi, in definitiva, la qualità di vita della persona. L'intervento psicoeducativo nel caso dei comportamenti problema non si presenta certo come un percorso facile e privo di difficoltà. Una di queste può essere l'opposizione da parte della persona con disabilità, soprattutto se grave, alle proposte educative con varie forme di rifiuto, blocco, chiusura in sé, fuga, evitamento, ecc. che frenano il suo sviluppo e mettono a dura prova coloro che svolgono funzioni educative. I comportamenti problema logorano i rapporti educativi e, allo stesso tempo, mettono uno stigma alla persona che li manifesta, la quale viene caratterizzata in senso negativo e così si riducono obiettivi, speranze, fiducia e si generano invece timore e demotivazione. I comportamenti problema hanno quindi il risultato immediato di escludere direttamente la persona da una serie di possibilità di autorealizzazione.

Un altro punto fondamentale riguarda poi l'origine dei comportamenti problema e la loro comprensione. Va detto innanzitutto che i comportamenti problema sono funzionali al soggetto che li manifesta, anche se sono realmente dannosi o controproducenti. Le funzioni che essi svolgono sono prevalentemente comunicative e in minor parte sono invece di autoregolazione del flusso di stimolazioni e di sensazioni. Questa posizione, ormai largamente condivisa dalla comunità scientifica internazionale, è stata

iniziata dalla concettualizzazione e dagli studi pionieristici di Edward Carr (1998), secondo il quale i comportamenti problema sono dei precisi atti di comunicazione, «messaggi» non sempre facili da interpretare, ma il cui senso è spesso empiricamente verificabile. Infatti, in mancanza di strategie di comunicazione migliori e socialmente più accettabili, la persona disabile userà i comportamenti problema. Se il comportamento problema è comunicazione, lo dovrà essere anche il suo trattamento: esso perciò non può limitarsi al tentativo di ridurre o eliminare il comportamento in questione, ma deve puntare a identificare la funzione e insegnare forme alternative e più efficaci di comunicazione. In queste prime fasi di lavoro è necessario individuare anche una figura di «mediatore» che coordini il lavoro del gruppo e cominci a costruire l'elenco dei comportamenti problematici in base alle decisioni prese dal gruppo e tenendo conto che i diversi contesti di vita creano situazioni differenti: un comportamento può risultare problematico e ostacolante in un contesto ma non in un altro. L'elenco può essere strutturato in ordine di priorità percepita di intervento, di gravità, di possibilità e probabile facilità di intervento, ecc. L'importante è che non si cerchi, in questa fase, di «spiegare» il comportamento con varie teorie interpretative né tantomeno di prospettare soluzioni o interventi. Alla fine di questo lavoro di discussione e di mediazione, il gruppo di riferimento ha raggiunto un importante obiettivo: ha prodotto l'elenco dei comportamenti realmente problematici, frutto di una condivisione — anche di vissuti personali — e di un accordo all'interno della rete educativa.

Il Cooperative Learning

Coloro che sono a favore del *Cooperative learning* ritengono che questo metodo sia fondamentale per gli studenti con bisogni educativi speciali, come portatori di handicap, superdotati, appartenenti a minoranze linguistiche e culturali, incidendo in positivo sul rendimento scolastico e favorendone l'integrazione. Si tratta di una metodologia che rafforza la motivazione e da questo punto di vista va maggiormente incontro a coloro che hanno necessità particolari, a volte frustrate dalla tradizionale e quotidiana pratica dell'insegnamento che può risultare demotivante. Inoltre l'apprendimento

cooperativo può migliorare e rinforzare significativamente le relazioni interpersonali fra studenti “diversamente abili” e studenti “normali”. Infatti, quando la classe assume un atteggiamento cooperativo anziché competitivo, gli studenti diversamente abili possono contribuire al successo del gruppo ed è più probabile che in questo modo siano da esso accettati. Lo stesso Vygotskij sostiene che il mettere insieme delle diversità, dal momento che ognuno è portatore di una diversità, offre la possibilità a tutti di arricchirsi e da questo punto di vista molti autori ritengono importante che sia rispettato il criterio dell’eterogeneità del gruppo di Cooperative Learning, anche se questo non impedisce di formare in altri casi gruppi più omogenei, ad esempio per il raggiungimento di obiettivi specifici.

In definitiva la strategia di apprendimento cooperativo rappresenta la possibilità di offrire una risposta personalizzata ai bisogni educativi di ciascuno e a maggior ragione a chi è portatore di bisogni educativi speciali. La personalizzazione, che si contrappone all’individualismo, e l’integrazione delle diversità sono occasioni di conoscenza e rispetto delle differenze, di lavoro comune e modalità di trovare il proprio percorso individualizzato e personalizzato, in un contesto di solidarietà, cooperazione e rispetto reciproco.

Il *Cooperative learning* pur non producendo automaticamente un apprendimento significativo, in quanto molto dipende dagli obiettivi che l’insegnante si pone e dalle sue concezioni di insegnamento/apprendimento, in certe condizioni, può sicuramente facilitare un processo di apprendimento significativo. Il concetto di apprendimento significativo e autonomo, opposto a quello mnemonico e passivo, basato sull’esperienza e capace di destare gli interessi vitali del soggetto che apprende, proviene dagli studi di Carl Rogers, secondo il quale il sistema di istruzione centrato sulla persona e in un clima favorevole favorisce un apprendimento più profondo, molto più di quanto non avvenga con il metodo di insegnamento tradizionale. Ciò avviene perché nel processo è investita l’intera persona, non solo a livello cognitivo ma anche emotivo. Del resto “l’apprendimento significativo viene costruito molto più facilmente in un contesto collaborativo laddove ogni singolo alunno divenga

membro attento, accurato e prodigo di una comunità di apprendimento, in particolare capace di autoregolare il proprio modo di pensare e di comportarsi”. In una comunità di questo tipo è importante che la responsabilità dell’apprendimento sia condivisa da insegnanti e alunni. In tal senso si può affermare che la mediazione, quale modalità di gestione del rapporto insegnamento/apprendimento, è particolarmente efficace nell’ambito dei gruppi di apprendimento cooperativo. Infatti il ruolo del docente è di fondamentale importanza nella gestione dei gruppi di apprendimento cooperativo ma allo stesso tempo non impedisce la libera espressività e il mettersi in gioco del gruppo classe, restando in parte il docente “dietro le quinte”. Inoltre la mediazione può essere personalizzata e ciò favorisce lo sviluppo di una profonda relazionalità fra le persone. La relazione permette di riconoscere l’altro, la sua soggettività e mette in gioco la reciprocità: la soggettività non viene meno anzi è valorizzata nell’incontro con l’altro.

PROVE DI APPROFONDIMENTO DEGLI APPRENDIMENTI

Le prove di approfondimento degli apprendimenti sono molto importanti al fine dell’impostazione di un programma di recupero, in quanto consentono di capire, nel caso sia riscontrata una difficoltà in una determinata area dell’apprendimento, quali aspetti sono realmente deficitari. Così, ad esempio, se un bambino ha dei problemi con la scrittura si riuscirà a capire se siamo di fronte a difficoltà percettive o di dominanza laterale o di organizzazione spaziale, tutte abilità che sottendono il processo di scrittura.

I TEST DI INTELLIGENZA

I test di intelligenza danno una stima delle qualità intellettive globali del soggetto; esistono diversi test in base all’orientamento teorico, all’incidenza del linguaggio (test verbali e non verbali). Il test più comune è sicuramente la

WISC, oggi utilizzata in versione WISC-R. La conoscenza del QI del bambino permette di escludere eventuali ritardi, i quali farebbero pensare più che ad un disturbo specifico di apprendimento, ad una “semplice” difficoltà di apprendimento.

PROVE STANDARDIZZATE DI APPRENDIMENTO

Le prove standardizzate di apprendimento “consentono di capire più in dettaglio, laddove si riscontrasse un basso apprendimento in una determinata area, e quali aspetti dell’apprendimento sono lacunosi”. Nella maggior parte dei casi tali prove non richiedono una valutazione quantitativa precisa.

TEST DI PERSONALITA’

Vengono effettuati nel caso in cui si evidenzia un forte disturbo della personalità associato ai DSA. In tal caso si può indagare su quei vissuti che non si manifestano direttamente, ma che restando a livello latente, incidono ugualmente sul problema del bambino. Un esempio sono i test di disegno o il test di Rorschach. E’ necessario in questo caso che l’operatore sia molto esperto, in modo da usare queste tecniche con discrezione e prudenza; possono infatti venire alla luce aspetti più generali che rischiano di far perdere di vista il vero obiettivo della diagnosi.

TEST RELATIVI ALLA SFERA EMOTIVO- MOTIVAZIONALE

Tali test danno informazioni sul modo in cui il bambino si percepisce relativamente al suo andamento scolastico, fornendo un quadro completo degli aspetti emotivi, sociali e motivazionali implicati nel processo di apprendimento. Solitamente sono costituiti da un insieme di affermazioni relativamente alle quali il bambino esprime il suo grado di consenso. Se, ad esempio, si indagano le modalità di attribuzione relativamente ai successi e agli insuccessi, un’affermazione del test potrebbe essere la seguente: “Quando prendo un brutto voto a scuola la colpa è mia, perché non sono abbastanza bravo”. Il bambino dovrà a questo punto dire se è del tutto d’accordo con quanto viene affermato, se è solo parzialmente d’accordo, o se invece si trova

in disaccordo totale o parziale. Se le risposte date dal bambino sono sincere, si riuscirà ad avere un quadro esauriente dei suoi vissuti emotivi relativamente ai suoi problemi a scuola.

VERSO UNA NUOVA DIDATTICA

I giovani delle ultimissime generazioni sono l'utenza che alimenta la scuola, adottano linguaggi e strumenti nuovi, mai utilizzati in passato: sono promotori di un cambiamento sociale e culturale che l'istituzione scolastica non può ignorare, considerando che il numero di insegnanti, studenti e famiglie che gravitano attorno e operano all'interno del sistema scuola formano un'utenza di circa 30 milioni.

La didattica ha pertanto dovuto dotarsi di nuove metodologie per arricchire e diversificare, in base ai nuovi fruitori della formazione, tecniche di lavoro utilizzate in precedenza ma senza né screditarne o sminuirne contenuti e risultati raggiunti.

Tra i vari sistemi didattici, la strumentazione informatica (in particolare il computer) ha rappresentato il mezzo che ha rivoluzionato l'intero sistema scuola senza eliminare i percorsi formativi ed educativi già intrapresi, ma facendo sì che quest'ultimo si adeguasse alla contemporaneità. I cambiamenti che stanno interessando la Scuola italiana sono in linea con il miglioramento dell'offerta formativa ed insieme si fondano sui presupposti di una scuola di qualità, a loro volta misurabili attraverso la valutazione di Sistema.

La Riforma della L. 107/2015 fissa i suoi punti di forza sulle nuove tecnologie. L'intento è quello di modificare l'approccio alla didattica delle discipline utilizzando le enormi possibilità offerte dal WORLD WIDE WEB e dalle tecnologie informatiche: il web favorisce l'interconnessione da parte della scuola con esperti che operano nel settore abbattendo i limiti spaziali, inoltre lo scambio di esperienze del personale scolastico altro non farebbe che amplificare la conoscenza.

Se prima le tecnologie erano riservate ad una cerchia ristretta di persone, le nuove tecnologie offrono, forse per la prima volta, a tutti gli studenti strumenti potenti per l'acquisizione delle conoscenze e dei saperi in modo interattivo, sociale e collaborativo.

La trasmissione del sapere, sta dunque subendo uno stravolgimento grazie allo sviluppo delle nuove tecnologie le quali sono altresì artefici delle modificazioni alle funzioni conoscitive stesse, come quelle della memoria, dell'immaginazione fino a nuove forme di ragionamento. I settori della formazione e dell'educazione devono pertanto incanalare e accompagnare questa rivoluzione in atto, non potendovi rimanere sorda, ma modernizzando se medesima dotandosi di nuove forme di trasmissione delle nozioni e del sapere in generale e anche accogliendo e legittimando i nuovi stili di pensiero e di azione che sono propri del nuovo campo.

Il contesto didattico, cioè l'aula più specificamente, si è trasformato visibilmente e anche dal punto di vista organizzativo con l'introduzione di alcuni nuovi dispositivi come Lim e Tablet: grazie ad essi l'aula sta abbandonando sempre più quella che oramai può definirsi disposizione "arcaica" con i banchi degli alunni disposti in fila e posizionati con davanti la cattedra, per divenire invece un ambiente di apprendimento più funzionale per il lavoro di gruppo o in gruppi ma di tipo collaborativo e cooperativo.

La vera novità dell'aula è rappresentata dal suo potersi trasformare grazie alla Lim e al Tablet in aula virtuale, ambiente di collaborazione interattiva tra gli spazi della rete e pertanto capace di superare i limiti spazio-temporali della scuola: l'uso di tali dispositivi consentono di continuare l'apprendimento anche al di fuori dell'orario e dell'ambiente scolastico. Aule innovative, dunque, che meglio si prestano a pratiche di apprendimento anch'esse mai viste prima d'ora per alunni che sono nati e cresciuti in maniera naturale nell'epoca del web, lontane dall'apprendimento delle nozioni dal solo libro stampato e quindi di tipo mnemonico; un apprendimento, quello delle nuove tecnologie

didattiche, che si fonda invece sui saperi condivisi on line (apprendimento di gruppo “By Searching”) che plasma nuove conoscenze per i fruitori della formazione e che li dota di maggiore elasticità mentale e che li rende sempre più affamati di nuove conoscenze e nuovi saperi. Le nuove forme di apprendimento traggono vantaggio dalla creatività individuale e dall'apporto condiviso di conoscenza, talento ed esperienza che ogni membro del team (aula virtuale) porta con sé, ma, allo stesso tempo, obbligano anche ad un rimodellamento costante degli spazi (virtuali) e delle forme di apprendimento. Il cosiddetto apprendimento di gruppo 'By Searching' rimodella anche le conoscenze di ogni partecipante all'esperienza sociale collettiva facendo cambiare opinioni e punti di vista e favorendo una elasticità mentale che incentiva l'emergere di nuova conoscenza e di nuovi saperi.

In questo nuovo contesto, appunto, cambia profondamente anche il ruolo del docente, chiamato a fare da guida a persone già esperte nella ricerca di nuove conoscenze ma ancora incerti sulle metodologie da utilizzare e gli approcci da adottare per risolvere problemi ed acquisire nuove capacità e talenti. L'insegnante deve essere protagonista e guida nell'indicare nuove modalità di valutazione dei risultati che tengano conto delle discussioni di gruppo ma anche delle fonti di conoscenza online utilizzate e del modo in cui i nuovi saperi vengono resi pubblici e condivisi.

Tutto ciò introduce forme di didattica più focalizzate all'interesse generale e meno a quello individuale. Rispetto al passato l'aula da analogica è sempre più online e virtuale grazie alla disponibilità e alla specificità delle nuove tecnologie utilizzabili in ambito scolastico. Il nuovo contesto didattico reale/virtuale incide sulle forme di apprendimento che diventano sempre più collaborative e tali da favorire la condivisione rapida di nuove conoscenze e aprire nuovi orizzonti di sviluppo futuro della didattica sia a scuola che fuori.

I nuovi orizzonti sono resi possibili da una disponibilità grande di nozioni e di informazioni grazie alla rete e ai nuovi dispositivi Mobile, alla più facile e rapida condivisione di conoscenze, alla tracciabilità della conoscenza trovata e

prodotta dalla ricerca di gruppo, alla maggiore visibilità dei contenuti e dei risultati prodotti, grazie alla maggiore creatività e partecipazione indotta dalle nuove forme metodologie didattiche, grazie infine alla possibilità di documentare l'intera evoluzione e fase di ricerca e di lavoro del gruppo.

Le nuove tecnologie introducono molti benefici e vantaggi quali la facilità con cui è possibile comunicare i risultati ottenuti e il lavoro prodotto dal lavoro di gruppo in classe (reale/virtuale) e la costruzione di una memoria storica di gruppo utile per le attività future e per una reinterpretazione critica e dinamica dei risultati ottenuti.

I nuovi contesti offrono all'insegnante la possibilità di utilizzare, per la valutazione, criteri diversi o caricati di una valenza maggiore rispetto ad un loro utilizzo tradizionale. Questi criteri sono l'impegno messo nell'attività di gruppo, la creatività espressa, la capacità di ideazione e proposizione, la collaborazione, la capacità di progettazione e disegno, la capacità ad argomentare, dialogare e comunicare, la capacità dialettica e infine anche la leadership e/o capacità di esposizione pubblica.

Secondo alcuni esperti e studiosi della didattica e degli effetti della tecnologia sulla scuola, "le tecnologie digitali dell'apprendimento permettono di concretizzare, su larga scala, la buona utopia del *learning by doing* di John Dewey" e "a rivitalizzare la realtà molto spesso autocentrata e tradizionale della didattica della scuola italiana". Quest'ultima ha la necessità di essere rivitalizzata. Senza un ripensamento radicale del sistema scolastico e universitario e della ricerca il futuro delle prossime generazioni è a rischio. L'Italia ha la competenza, ma soprattutto il dovere, di diventare maggiormente competitiva a livello culturale nel contesto europeo e mondiale.

L'ostacolo principale che i docenti si trovano a fronteggiare nell'attuazione di un piano di rinnovamento della scuola e della didattica è rappresentato dal modo in cui si possono integrare nuovi strumenti e metodologie in una scuola in cui programmi e metodi si sono andati consolidando nei decenni senza mai essere ripensati e/orifondati.

L'obiettivo rimane, dunque, da un lato, quello di utilizzare tablet e pc al fine di effettuare una ricerca che permetta di rintracciare le fonti certe da utilizzare per raggiungere lo scopo richiesto e, dall'altro, quello di scegliere quale strumento ICT utilizzare allo scopo. Il “metodo digitale”, appare come l'unico strumento in grado di mettere i ragazzi in condizione, non solo di gestire proficuamente e scientificamente l'enorme flusso di informazioni presente in rete, ma anche di evitare i pericoli derivanti da quello che è ormai noto come “Information Overload”.

Tra gli strumenti tecnologici più usati vi è la Lavagna Interattiva Multimediale (LIM), figlia della tradizionale lavagna in ardesia, alla quale si affiancò negli anni '80 la lavagna Velleda il cui piano di scrittura in plastica richiedeva l'utilizzo di un pennarello. La LIM è un dispositivo elettronico sulla cui superficie è possibile scrivere (con apposita penna), lavorare con le immagini, collegarsi a vari siti web e realizzare o riprodurre file video.

Importata dalle scuole statunitensi e britanniche, la Lim si è diffusa intorno gli anni 90 anche in Italia, soprattutto nelle scuole primarie e secondarie di primo grado, rivoluzionando l'intero percorso didattico. Ora non “ci si sposta” più nell'aula informatica, ma l'informatica entra in classe e si adatta a qualsiasi tipo di utenza. Il docente, intermediario tra l'elemento tecnologico e l'elemento umano (gli alunni) non è privato dell'autorità né esautorato dai suoi compiti, ma al contrario conserva il metodo della lezione frontale integrandola con ulteriori risorse messe a disposizione dalla LIM.

Pensiamo ad una lezione di scienze: filmati e file audio inerenti la materia possono completare la didattica e favorire la qualità dell'istruzione; pensiamo ad una lezione di musica nella quale l'ausilio di file audio può agevolare il lavoro, e così via per le altre discipline. Le possibilità sono infinite. Inoltre la lezione può essere costruita di volta in volta grazie anche al contributo degli studenti che possono bloccare, eliminare, o inserire svariati contenuti attraverso gli strumenti proposti dalla LIM durante la lezione che diventa attiva e partecipata, coinvolgendo gli alunni in questo nuovo modo di apprendere.

Il registro elettronico arriva dopo le iscrizioni via web e le pagelle elettroniche. Sostituisce a tutti gli effetti il registro cartaceo nelle sue funzionalità essenziali offrendo maggiori possibilità di impiego: consente infatti ai genitori di seguire da casa il lavoro dei propri figli attraverso l'accesso, mediante sito web della scuola, ai programmi svolti, ai voti e alle assenze. Viene snellita la normale prassi burocratica e il rapporto con le famiglie risulta immediato: i genitori attraverso mail o sms saranno aggiornati in tempo reale sull'andamento dei loro figli. I docenti potranno infine avere una visione globale dell'andamento della classe e condividere i criteri di verifica e i risultati.

Se si vogliono ottenere dei risultati e se comunque si intende aiutare un bambino con disturbi specifici dell'apprendimento, è necessario cambiare ottica ed essere più flessibili riconoscendo le differenze tra addestramento specifico e compiti naturali e accettando le differenze di prestazione nei diversi contesti funzionali.

Gli insegnanti devono rinunciare a proporre esercizi specifici per cercare di correggere il più possibile i singoli meccanismi, anzi si ritiene che in una certa misura la rieducazione specifica condotta con obiettivi precisi ben definiti può portare ad alcuni risultati, anche se parziali.

L'insegnante deve comunque essere in grado di capire, in un tempo ragionevolmente breve, se ha dinanzi un bambino con difficoltà specifiche di apprendimento, o se invece il suo scolaro ha dei "semplici" problemi scolastici che derivano da fattori ambientali. E' compito dell'insegnante formulare una prima ipotesi sulla natura delle difficoltà scolastiche ed indirizzare la famiglia verso le necessarie verifiche in sede specialistica. Tale decisione richiede un'osservazione non condizionata dai pregiudizi che spesso anticipano le conclusioni ricavabili con un'analisi sistematica della situazione dell'alunno. Prima di scegliere gli strumenti per valutare le capacità del bambino, è importante interrogarsi sui preconcetti più ricorrenti che possono condizionare il proprio atteggiamento verso il bambino con disturbi specifici di apprendimento.

Il “bambino-problema” è considerato come un ostacolo alla realizzazione del programma didattico? La standardizzazione dell’insegnamento e l’applicazione del metodo è prioritaria rispetto alla flessibilità di un approccio individuale? L’imparzialità della valutazione costituisce una dimensione irrinunciabile per misurare risultati scolastici?

In sintesi, l’insegnante non ha nessuna responsabilità nella comparsa della dislessia, ma ha un ruolo molto importante per identificare e aiutare i bambini con DSA. L’insegnante con il suo metodo non di certo causa la dislessia, ma può aggravarne gli effetti, esattamente nello stesso modo in cui le difficoltà ambientali non causano i danni neuromotori, ma ne aggravano le conseguenze. Conoscendo la natura di questi disturbi ed il loro modo di manifestarsi può aiutare i bambini ed i loro genitori ad intraprendere il prima possibile una strada di approfondimento specialistico che è la premessa fondamentale per un buon approccio rieducativo e didattico. Può adottare fin da subito, quando ancora ha solo un sospetto di trovarsi di fronte ad un bambino con DSA, modalità didattiche specifiche per ridurre l’impatto del problema e per facilitare il recupero, ma deve essere essenzialmente disponibile ad adottare un approccio non convenzionale, utilizzando strumenti specifici e modalità di valutazione più flessibili.

COSA PUO’ FARE L’INSEGNANTE UNA VOLTA TERMINATA LA FASE DI ACQUISIZIONE?

Il compito dell’insegnante cambia molto a secondo della fase in cui opera con gli allievi. Mentre all’inizio della scuola elementare la maestra deve confrontarsi con bambini di cui non conosce le caratteristiche, negli anni a seguire si trova ad insegnare a bambini che mostrano in modo a volte molto evidente le differenze di abilità.

In un primo momento la sua funzione sarà quella di identificare e di facilitare l’acquisizione, ma in un’epoca successiva questo atteggiamento deve essere abbandonato per lasciare il posto ad altri tipi di intervento.

Non si può continuare a proporre esercizi di lettura ad un alunno di 5^a elementare, o continuare a chiedere aiuto alla logopedista perché il bambino legge stentatamente.

“Il lavoro di rieducazione logopedica ha un suo periodo sensibile, chiamato anche ‘finestra evolutiva’ , in cui ha la massima efficacia che poi tende rapidamente a ridursi fino a scomparire. Tale lavoro è da effettuarsi nelle prime fasi di acquisizione, ma successivamente deve essere interrotto, anche se il bambino dislessico non ha raggiunto il livello degli altri, poiché non apporta benefici specifici e costituisce un inutile aggravio di lavoro”³⁸ . La disabilità di lettura, dopo un primo periodo in cui si giova della rieducazione specialistica, deve essere affrontata con un approccio più educativo, che accompagna gli sforzi dell’allievo con strumenti compensativi, cioè con supporti tecnologici che semplificano le attività.

Vi sono cause costituzionali di origine neurobiologica, che determinano condizioni di difficoltà per l’acquisizione di abilità fondamentali per il percorso scolastico quali la lettura, la scrittura e il calcolo; quando queste condizioni sussistono si parla di DSA, cioè una situazione congenita che provoca una riduzione delle capacità in ambito specifico.

Questa riduzione delle capacità tende a persistere nel tempo e rende difficile l’acquisizione funzionale delle abilità che può essere raggiunta in modo incompleto, in tempi molto lunghi e a volte, per essere espletata, può richiedere l’impiego di strumenti compensativi.

Uno slogan oggi molto diffuso del campo dei Disturbi Specifici d’ Apprendimento è il seguente: “Noi interveniamo non eliminando il disturbo, ma facendo sì che esso non impedisca al ragazzo di arrivare alla laurea”. E’ ovvio che, affinché questo possa avvenire, disturbo deve essere attuato, riducendo o eliminando tutte le conseguenze negative che esso provoca al ragazzo. Lo studio delle disabilità specifiche di apprendimento, della loro ricaduta sulla scolarizzazione e delle loro possibilità di recupero ha ancora

³⁸ M. Peroni, Op. cit.

molti aspetti oscuri che richiederanno molte ricerche e osservazioni longitudinali, tuttavia ciò che è emerso negli ultimi anni ha rivoluzionato l'ottica dei clinici e riabilitatori sulla dislessia e sugli altri Disturbi Specifici dell'Apprendimento.

Perché qualcosa possa cambiare è fondamentale che tali conoscenze si riversino anche nel mondo della scuola, dato che il problema lì si manifesta e lì deve essere affrontato e, quando possibile, risolto.

5. Conclusioni

Oggi con l'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento della disabilità e della Salute) si parla di limiti alla partecipazione sociale e non più di handicap. Di disabilità che può originare anche da motivazioni contestuali ed ambientali, considerando la globalità e la complessità dei funzionamenti delle persone.

Dal '77 la scuola è chiamata a realizzare non solo l'inserimento, o una mera socializzazione in presenza, ma l'integrazione nella scuola di tutti, in cui si realizzi un unicum.

L'integrazione è dunque un processo costantemente aperto a ricercare il raccordo con l'intero creando costantemente nuove situazioni di apprendimento e di relazione che permettano di fare emergere le diverse abilità, non le disabilità comparate.

Ma l'inclusione?

Il termine inclusione allarga questo riconoscimento agli alunni con qualsivoglia differenza non limitandosi solo ad alcune categorie come quelle dei disabili o di coloro che incontrano difficoltà, ma coinvolge tutti gli alunni. Nel corso degli ultimi anni, infatti, è aumentato considerevolmente il numero di alunni che presentano varie tipologie di difficoltà, le quali non sono riconducibili alle principali classificazioni dell'ICF, ma che avanzano agli insegnanti richieste di interventi "curvati" sulle loro caratteristiche peculiari, che derivano dalla loro situazione peculiare. Una situazione di "difficoltà" la quale, non rientrando nei parametri delle classificazioni dell'OMS (l'ICF è una delle più importanti) non può essere "certificata" ed avere, di conseguenza, una diagnosi funzionale che consenta al bambino di seguire un "percorso scolastico" ad hoc.

Con il DPCM n.185 del 23 febbraio 2006 è cambiato, in senso "restrittivo", il regolamento per la certificazione dell'handicap ai fini dell'inserimento scolastico in quanto le attività di sostegno vengono rivolte ai soli alunni che presentano una minorazione fisica, psichica o sensoriale stabilizzata e progressiva. Ne deriva che gli alunni i quali presentano deficit non gravi né

progressivi non possano avere un aiuto ulteriore costituito dalla presenza del docente di sostegno: succede che sia loro, sia i rispettivi insegnanti vivano esperienze difficili, i primi perché non vedono nessun vantaggio nel frequentare la scuola e i secondi si sentono in difficoltà nell'affrontare e nel gestire situazioni che non rientrano nella "norma". Una Scuola che sa rispondere adeguatamente a tutte le le difficoltà degli alunni e sa prevenirle, ove possibile, diventa poi una Scuola davvero e profondamente inclusiva per tutti gli alunni, dove si eliminano le barriere all'apprendimento e alla partecipazione di ognuno. Questo è il traguardo a cui tendere, traguardo che è ormai ben discusso anche nella letteratura scientifica internazionale più avanzata (Booth e Ainscow, 2008).

PARTE 2

I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI E L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA

- 1 - Cosa sono e quali sono i “Bisogni Educativi Speciali” (BES)**
- 2 - Valutazione e trattamento dei disturbi dell'apprendimento**
- 3 - La diagnosi funzionale (DF), il profilo dinamico funzionale (PDF) e il PEI**
- 4 - Autismo: nuovi strumenti per l'integrazione**
- 5 - I disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)**
- 6 - Prestazione atipiche, diagnosi dei DSA e PDP**
- 7 - ICF: la nuova classificazione funzionale degli alunni BES**
- 8 - La figura del docente all'interno dei capisaldi giuridico – normativi dei BES**

1. Cosa sono e quali sono i Bisogni Educativi Speciali

Premessa

Con l'emanazione della Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 “*Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*”, che la scuola italiana ha recepito il modello diagnostico **ICF** dell'OMS, in base a cui sono stati definiti e individuati i **BES**. Questo nuovo concetto, che deriva dalla formula inglese **SEN**, ovvero *Special Educational Needs*, si è diffuso ampiamente, negli ultimi anni, con l'obiettivo di valorizzare tutte le diversità e di attuare un cambiamento radicale rispetto al passato. Non a caso, la diffusione dell'espressione **BES** si è accompagnata al passaggio da un modello educativo improntato sull'**integrazione** ad un modello educativo basato sull'**inclusione**.

Secondo il primo modello, gli alunni certificati, che rientrano nella casistica contenuta nella legge n. 104 del 1992, hanno diritto ad essere seguiti da un **insegnante di sostegno** specializzato che funge da filtro nella relazione con il gruppo classe e con gli altri insegnanti, favorendo sia l'apprendimento, che le relazioni interpersonali. Questo modello, ormai superato, risale agli anni '70, che si era imposto contro le scuole e le classi speciali per disabili, prevedendone l'inserimento in una classe comune, pensata, però, per alunni normodotati.

Gli elementi caratterizzanti, allo stesso tempo, ne costituiscono un limite:

1. l'insegnante di sostegno è considerato come l'unico responsabile della formazione dell'alunno con disabilità;
2. la classe è considerata come un gruppo indistinto di alunni “normodotati” che non hanno bisogno di interventi individualizzati.

Dal 2009 in poi, in Italia, grazie ad alcuni interventi normativi, si è affermato il concetto di **inclusione**: non è l'alunno con problemi che deve integrarsi all'interno di una classe di alunni normodotati, ma è la scuola, la classe, che deve accoglierlo, includerlo, rimodellando il suo stesso assetto didattico e valorizzando la diversità, che diventa risorsa anche per il gruppo.

L'*Inclusive Education*, il modello educativo dell'inclusione, ha origine dalla **Dichiarazione di Salamanca (1994)** e si fonda sul concetto di "**Bisogno Educativo Speciale**" ottenuto dall'estensione delle "*difficoltà di apprendimento*" ad una casistica molto più ampia rispetto a quella individuata dalla Legge 104/1992.

Il nostro sistema è stato il primo **in Europa** a introdurre l'inclusione scolastica generalizzata degli alunni con disabilità e ha di recente riordinato questa materia attraverso le Linee Guida **del 4 agosto 2009**, successivamente con la Legge **170/10**, e le Linee Guida del **12 luglio 2011**, relative all'inclusione scolastica degli alunni con DSA (disturbi specifici d'apprendimento). Ora, con questa nuova Direttiva sui **BES**, il Ministero fornisce indicazioni organizzative anche sull'inclusione di quegli alunni che non siano certificabili né con disabilità, né con DSA, ma che abbiano **difficoltà di apprendimento** dovute a svantaggio personale, familiare e socio-ambientale.

Definizione di Bisogni Educativi Speciali

I **Bisogni Educativi Speciali** sono definiti secondo l'ICF, la Classificazione Internazionale del Funzionamento, delle Disabilità e della Salute come: "*qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento permanente o transitoria in ambito educativo o di apprendimento, dovuta all'interazione tra vari fattori di salute e che necessita di educazione speciale individualizzata*".

¹Ciò significa che ogni disfunzione è determinata da un incrocio di più variabili. Gli atteggiamenti,

¹OMS (2007), ICF-CY, Trento, Erickson.

gli stili di apprendimento e le modalità relazionali si intrecciano con i fattori personali, sociali, culturali ed economici dello studente, differenziando i funzionamenti di persone che presentano la stessa problematica, ma con differenti aspetti bio-strutturali. Da qui nasce l'esigenza di rispondere con progetti individualizzati per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali. Un altro elemento che emerge da questa definizione contenuta nell'ICF, è la *provvisorietà*, ovvero la reversibilità e la temporaneità del BES, a differenza delle classiche etichette diagnostiche, che, al contrario tendono a essere più stabili. Ciò vuol dire che molti casi, che si configurano come BES, non necessariamente sono destinati alla cronicità e alla cristallizzazione, anzi sono soggette a notevoli mutamenti nel tempo, a miglioramenti e anche alla scomparsa.

Richiamando il modello ICF, il **Bisogno Educativo Speciale** è una difficoltà nell'ambito dell'apprendimento, che si manifesta con un funzionamento problematico, e può coinvolgere relazioni educative, formali e/o informali, lo sviluppo di competenze e di comportamenti adattivi, gli apprendimenti scolastici e di vita quotidiana, lo sviluppo di attività personali e di partecipazione ai vari ruoli sociali. Ad esempio, un lieve difetto fisico, che non ha conseguenze sulla funzionalità cognitiva e sull'apprendimento, può, però, causare resistenze psicologiche e timore di visibilità sociale, limitando così la partecipazione dello studente a varie occasioni educative e sociali. In questa accezione di Bisogno Educativo Speciale, come si può notare, è centrale il *concetto di funzionamento e di apprendimento*. Infatti, la persona ha un buon funzionamento sul piano evolutivo se riesce a connettere le varie fasi della crescita biologica con le varie forme di apprendimento, determinate dall'esperienza e dal contatto con le relazioni umane e gli ambienti fisici. In questo intreccio di variabili, l'educazione ha il ruolo di mediare, fornendo stimoli, accompagnamento, *feedback*, significati, obiettivi e gratificazioni, modelli, ecc. Il funzionamento

educativo è il risultato di un positivo intreccio tra biologia, esperienze, relazioni, attività e iniziative del soggetto.

Nel testo della **Direttiva Ministeriale del 27/12/2012** si legge *“in ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse”*². Vengono fatti rientrare nella denominazione di **“Bisogni Educativi Speciali”** non solo le disabilità e i disturbi dell’apprendimento, ma anche tutte le difficoltà di origine psico -sociale che possono ostacolare i processi di apprendimento anche solo temporaneamente. L’ampliamento di questo concetto ad una vasta gamma di difficoltà di apprendimento, estende l’ambito d’intervento educativo ad un gruppo più esteso di alunni, fino ad includerli, potenzialmente, tutti, quanto tutti gli studenti, anche quelli i “normodotati”, possono rischiare di essere esclusi dalle opportunità scolastiche, se la scuola non si mostra attenta ai disagi, in cui essi si possono trovare anche per brevi periodi. Per i Bisogni Educativi Speciali, non inseriti nella casistica della Legge 104/1992 non è previsto il supporto dell’insegnante di sostegno, ma l’attivazione di percorsi educativi che si basano sulla collaborazione di tutti i docenti del gruppo-classe. Si parla, infatti, di **“scuola inclusiva”** che vede impegnati nella **didattica inclusiva** sia gli insegnanti di sostegno, risorse straordinarie, che le insegnanti del gruppo classe, risorse ordinarie.

Le tipologie di BES

I Bisogni Educativi Speciali comprendono tre grandi sotto-categorie:

² Direttiva MIUR del 27.12.2012: *“Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”*.

- 1) la **disabilità**, certificata ai sensi dell'art. 3, commi 1 o 3 (gravità), della Legge 104/92 che dà luogo all'assegnazione dell'insegnante di sostegno;

- 2) i **disturbi evolutivi specifici** (in base alla Direttiva, se non certificati ai sensi della Legge 104 non danno diritto all'insegnante di sostegno): i **disturbi dell'apprendimento** (i DSA con diagnosi ai sensi dell'art. 3 della legge 170/2010), i vari **deficit** del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, dell'attenzione e dell'iperattività, e il funzionamento intellettuale limite considerato un caso di confine tra la disabilità e il disturbo specifico;

- 3) lo **svantaggio socio-economico, linguistico e culturale** : la Direttiva dispone che l'individuazione di tali tipologie di BES deve essere fatta dai Consigli di Classe sulla base di considerazioni psico-pedagogiche e di elementi oggettivi (come la segnalazione da parte di operatori dei servizi sociali).

2. Valutazione e trattamento dei Disturbi dell'Apprendimento

I Disturbi dell'Apprendimento, quali sono e come riconoscerli

Con l'espressione **Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)**, ci si riferisce a *del e condizioni che, in ambito scolastico, impediscono all'individuo di apprendere in modo adeguato rispetto alla propria età*. Essi comportano la non autosufficienza durante il percorso scolastico, in quanto interessano *nel a maggior parte dei casi le attività di lettura, scrittura e calcolo*. Affliggono bambini e ragazzi che in genere non hanno disabilità o difficoltà particolari, ma possono rendere loro difficile la vita a scuola, se non vengono aiutati *nel a maniera corretta*. In Italia, la legge che introduce *dele* misure d'intervento su questa tipologia di disturbi è la **n.170/2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico"** che riconosce come DSA: la **dislessia**, la **disgrafia**, la **disortografia** e la **discalculia**. Si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, pur tuttavia costituiscono una grave limitazione per alcune attività *del a vita quotidiana, soprattutto relative al'area del'apprendimento scolastico*. Infatti, gli alunni che ne sono affetti non presentano difficoltà *nel a comprensione e rielaborazione del e conoscenze*, ma piuttosto risultano carenti *nel'uso di alcuni strumenti (lettura, scrittura e calcolo) che gli altri adoperano senza difficoltà*.

Analizziamo *nel o* specifico le principali caratteristiche dei DSA.

- La **dislessia**

Consiste in una minore correttezza e velocità di lettura ad alta voce, confrontate con la rispettiva età anagrafica.

Può essere individuata attraverso la presenza di alcuni elementi oggettivi quali:

- lettura lenta e stentata;
- difficoltà a riconoscere i grafemi diversamente orientati nello spazio (p/q; b/d; u/n; a/e);
- scambiare suoni simili (m/n; s/z; f/v; b/d ecc...);
- omissione di parole, di consonanti doppie e salti da una riga all'altra;
- ripetizione di sillabe o grafemi;
- difficoltà a riconoscere i gruppi consonantici (gn; ghe/ghi; che/chi; gli; sci; sche/schi);
- difficoltà a memorizzare sequenze come l'alfabeto, i giorni della settimana, i mesi dell'anno;
- espressione orale molto incerta e confusa;
- difficoltà a copiare dalla lavagna;
- difficoltà a consultare il dizionario;
- difficoltà a svolgere due azioni contemporaneamente come ascoltare e scrivere.

La dislessia può essere facilmente scambiata con un rallentamento nel processo di lettura, per cui bisogna far attenzione ad alcuni segnali anticipatori già dalla scuola dell'infanzia. Il bambino che a 5 anni, nell'espressione orale, confonde suoni, non completa le frasi, utilizza parole non adeguate al contesto, omette suoni o parti di parole, sostituisce lettere suoni e ha una comunicazione verbale inadeguata, può essere un soggetto a rischio.

Questo disturbo riguarda la capacità di leggere e scrivere in modo corretto e fluente e non deriva né da un deficit di intelligenza, né da deficit sensoriali o neurologici, né da problemi psicologici o ambientali.

Il ragazzo dislessico può leggere e scrivere, ma solo impegnando al massimo le sue energie e capacità perché non riesce in modo automatico, per cui si stanca facilmente, fa errori e ha difficoltà nella comprensione del testo.

□ La **disgrafia**

È un disturbo specifico della scrittura e, in particolare, nella realizzazione grafica, dovuto al movimento manuale della prestazione.

Gli elementi oggettivi che la caratterizzano sono:

- scrittura irregolare;
- impugnatura e posizione del corpo errate;
- difficoltà a gestire lo spazio grafico (mancato rispetto delle righe, dei margini e degli spazi irregolari tra le parole);
- inadeguata pressione sul foglio;
- inversioni della direzione del gesto nell'atto dello scrivere;
- irregolarità nella dimensione delle lettere;
- difficoltà nella riproduzione grafica delle figure geometriche;
- alterazione del ritmo di scrittura (eccessivamente veloce o eccessivamente lento) con movimenti a scatto.

□ La **disortografia**

È un disordine di trascodifica del testo scritto determinato da un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura, responsabili della trascodifica del linguaggio orale nel linguaggio scritto.

□ La **discalculia**

Riguarda una disfunzione nell'abilità del calcolo e nell'elaborazione dei numeri. Interessa sia il riconoscimento immediato di piccole quantità, sia i meccanismi di quantificazione, seriazione, comparazione, sia le strategie di composizione e scomposizione dei numeri e le strategie di calcolo a mente.

I sintomi tipici sono:

- errori di conteggio;
- incapacità di riconoscere il valore del o zero;
- errori nel recupero dei fatti aritmetici;
- errori nel recupero delle procedure e delle loro applicazioni.

Anche per questa tipologia di disturbo si può agire preventivamente, già durante la scuola dell'infanzia, riconoscendo alcuni segnali di allarme: difficoltà a confrontare grandezze diverse di oggetti (piccolo, medio, grande), difficoltà ad individuare piccoli numeri, difficoltà ad associare la quantità alla parola-numero corrispondente, difficoltà a distinguere tra qualità (forme, colori...) e quantità.

Ci possono essere anche dei casi di **comorbilità**, quando nei soggetti con DSA sono presenti più disturbi del neuro-sviluppo, che interessano l'area del linguaggio, la coordinazione motoria, l'attenzione, la sfera emotiva, e il comportamento. In questi casi, la maggiore gravità è data dalla somma delle singole difficoltà, che influenza negativamente lo sviluppo delle abilità complessive.

Individuazione, valutazione dei DSA e interventi specifici

Il Decreto Attuativo della legge 170/2010, il **D.M. n.5669/2011** contiene le relative *Linee Guide per il diritto allo studio di alunni e studenti con DSA* e fornisce alcune indicazioni per quanto riguarda le modalità di formazione di dirigenti e insegnanti, le misure didattiche di supporto, l'uso di strumenti compensativi e dispensativi e le forme di verifica e di valutazione previste.

Gli interventi devono mirare a:

- favorire il successo formativo;
- ridurre i disagi relazionali ed emozionali;
- adottare forme di verifica e valutazione adeguate;

- preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori verso tutte le problematiche legate ai DSA;
- favorire la diagnosi precoce e i percorsi didattici riabilitativi;
- migliorare la comunicazione tra famiglie, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e formazione;
- assicurare uguali opportunità del o sviluppo di capacità, in ambito sociale e professionale.

Secondo la normativa, le **Aziende Sanitarie Locali** sono chiamate a **produrre le diagnosi**, che successivamente vengono comunicate dal e famiglie al e scuole.

La scuola si occupa di:

1. individuare tempestivamente **casi sospetti di DSA**;
2. intervenire tempestivamente con **strumenti compensativi e misure dispensative**;
3. **informare le famiglie** qualora ci siano casi persistenti di difficoltà di apprendimento e indirizzarli a mettersi in contatto con le ASL di competenza;
4. **attivare Piani Didattici Personalizzati**, che sono dei percorsi progettati sul a base dei bisogni educativi de l' alunno con DSA e realizzati dagli insegnanti curricolari.

Gli **strumenti compensativi** per gli alunni con DSA, sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta ne l' abilità deficitaria, senza creare un vantaggio cognitivo che agevolerebbe lo studente rispetto al resto de l a classe. Appartengono a questa categoria: i software con sintesi vocale, la registrazione, i programmi di videoscrittura con

correttore ortografico, la calcolatrice, risorse audio associate ai testi scolastici, software didattici specifici e altri strumenti quali tabelle, formulari, mappe concettuali ecc.

Le **misure dispensative** per alunni con DSA, sono, invece quegli interventi che esonerano lo studente dallo svolgimento di alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risulta particolarmente difficoltose e ostacolano l'apprendimento. Si può dispensare un alunno dal:

leggere lunghi testi, copiare lunghi testi dalla lavagna, leggere ad alta voce, prendere appunti, eseguire compiti e verifiche in tempi rigidi prestabiliti.

Nelle Linee-Guida del 2011 si chiarisce che gli interventi didattici per alunni con DSA non vengono gestiti come quelli previsti dalla Legge 104/1992, poiché, per essi, non è previsto l'intervento degli insegnanti di sostegno, ma una **didattica individualizzata e personalizzata** ad opera degli **insegnanti curricolari**, i quali, sono tenuti ad adottare:

- strumenti compensativi;**
- misure dispensative;**
- adeguate forme di verifica e di valutazione.**

Le Linee-Guida del 2011 costituiscono una guida preziosa per l'insegnante che deve orientarsi ed intervenire efficacemente sui DSA. In esse sono contenuti: la definizione dei DSA; gli strumenti metodologici necessari; le procedure didattiche per individuarli; l'iter da seguire per ottenere la certificazione; criteri di valutazione e verifica.

Per quanto riguarda la valutazione e la verifica, è opportuno fare una distinzione tra **difficoltà di apprendimento temporanee** dovute a pratiche didattiche inefficaci e che possono essere ridotte e superate attraverso l'uso di buone pratiche didattiche, e **difficoltà di apprendimento permanenti**, definite **disturbi**, che non possono essere eliminate del tutto, ma soltanto oltrepassate

con gli adeguati sussidi per consentire ad alunni e studenti il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento al pari dei compagni di classe che non presentano queste problematiche.

Esistono **buone pratiche didattiche** da adottare nella generalità dei casi e, quindi pratiche, sempre valide, e **cattive pratiche didattiche** da evitare perché sono valide solo per alcuni, mentre in altri possono far emergere difficoltà di apprendimento, seppur temporanee.

L'individuazione di alunni con DSA è possibile solo attraverso l'osservazione della **ripetitività negli errori non casuali nella lettura, nella scrittura e nel calcolo**, in fasce di età in cui, solitamente, tali errori sono superati.

Abbiamo già visto in precedenza quali sono gli elementi su cui soffermarsi per il riconoscimento di ogni DSA. Tuttavia, è fondamentale sottolineare che non bisogna prendere in considerazione solo le metodologie in uso nella scuola primaria, o ma anche e soprattutto le pratiche didattiche in uso nella scuola dell'infanzia, in quanto, già a partire da questo grado di scuola, è possibile attivare percorsi che, da un lato, riducono l'insorgenza di difficoltà di apprendimento relative alle aree della letto-scrittura e del calcolo, dall'altro, permettono la "diagnosi precoce" di possibili casi di DSA e di attivare i primi percorsi individualizzati.

3. La diagnosi funzionale (DF), il profilo dinamico funzionale (PDF) e il

PEI La Diagnosi Funzionale

In base alle norme successive alla Legge 104/92 e più precisamente, l'art.2 del decreto legge n. 324 del 27.08.93 e il D.P.R. 24.02.94 atto di indirizzo e coordinamento delle ASL, la figura incaricata di certificare lo stato di handicap scolastico è lo specialista nella patologia segnalata o lo psicologo esperto dell'età evolutiva. Secondo l'art.4 della Legge 104/92, alle commissioni mediche spetta l'accertamento delle disabilità e dell'eventuale condizione di handicap o di handicap con gravità (comma 3 art. 3 L. 104/92).

Come specificato nei paragrafi precedenti, secondo il modello vigente dell'ICF, anche in ambito scolastico, la condizione di handicap nasce dall'incontro tra una situazione personale, derivante dalla minorazione (disabilità) e l'ambiente scolastico che può essere più o meno accogliente, più o meno dotato di risorse atte a ridurre la situazione di handicap (abbattimento delle barriere architettoniche, disponibilità di personale -insegnante di sostegno, assistente ad personam- flessibilità dei programmi, disponibilità dei necessari ausili e sussidi didattici).

Nel certificato di cui all'art. 2 del D.P.R. 24.02.94, si usa quindi la dicitura di "alunno in situazione di handicap" anziché di "persona handicappata" ai fini dell'esercizio del diritto all'integrazione scolastica.

La certificazione di "alunno in situazione di handicap" prodotta da un medico specialista nella patologia segnalata o dallo psicologo esperto dell'età evolutiva ha quindi validità limitatamente all'ambito scolastico (artt. 12 e 13 della L. 104/92).

*"La Diagnosi Funzionale è un atto sanitario medico legale che descrive la compromissione funzionale dello stato psico-fisico dell'alunno in situazione di handicap"*³, è quindi una descrizione analitica che deriva dall'acquisizione di elementi clinici e psicosociali e viene formulata mettendo in risalto le potenzialità e le capacità dell'alunno.

La diagnosi funzionale contiene:

- l'insieme delle disabilità e delle difficoltà derivanti dalla menomazione stessa o derivanti da contesti sociali e culturali;
- il quadro generale delle capacità (con particolare attenzione alla recuperabilità ed alle funzioni residue su cui lavorare);
- le potenzialità di sviluppo sulle quali elaborare un successivo intervento educativo.

L'**obiettivo della diagnosi funzionale** è quello di delineare un quadro clinico che orienti gli interventi riabilitativi, terapeutici ed educativi-didattici e che sia condiviso dalle diverse figure professionali coinvolte.

Rispetto a tale adempimento:

³ D.P.R. 24/02/1994

1. L'Unità Multidisciplinare dell'ASL o dell'Ospedale o di un Centro convenzionato, (composta da un medico specialista nella patologia segnalata, uno specialista in neuropsichiatria infantile, un terapeuta della riabilitazione, gli operatori sociali) provvede a redigere la DF che verrà predisposta per l'iscrizione dell'alunno alla scuola dell'infanzia, al 1° anno di ogni ordine e grado di scuola e potrà essere aggiornata ad ogni passaggio e in qualunque momento della carriera scolastica dell'alunno.
2. I Dirigenti scolastici sulla base della documentazione pervenuta dall'ASL, dall'Azienda Ospedaliera o dall'Ente convenzionato e accreditato e su quella già in loro possesso, dovranno richiedere al Provveditorato la **nomina dell'insegnante specializzato**, trasmettere agli organi scolastici apposita documentazione per la determinazione dell'organico, comunicare al Comune di residenza dell'alunno interessato la necessità che venga garantita la **presenza di un assistente educativo e per l'autonomia personale**, nei casi in cui sia necessario.
3. Nel caso in cui insorgano nuovi elementi che si aggiungano a quelli già evidenziati, l'Unità Multidisciplinare dovrà revisionare la DF e consegnare copia della stessa alla famiglia e alla scuola.
4. Per la ridefinizione delle necessità assistenziali ed educative, è richiesto un incontro periodico tra equipe medica, Assistente Sociale o funzionario designato dal Comune, insegnanti e genitori.
5. Nei casi seguiti da strutture private convenzionate le certificazioni e le diagnosi funzionali prodotte dagli specialisti del centro sono utili ai fini della richiesta di insegnante di sostegno

(come richiamato dalla legge 104/92) ma se la struttura curante non è convenzionata, gli atti certificativi devono essere prodotti dalla struttura sanitaria pubblica.

Accanto ai requisiti generali presentati, Dario Ianes⁴, definisce l'impostazione della DF come eccessivamente clinico- medica e scarsamente legata alle necessità degli insegnanti quotidianamente impegnati nel processo d'integrazione scolastica. Ciò vuol dire che i dati di conoscenza, raccolti nella diagnosi, dovrebbero permettere di operare direttamente nel concreto della prassi scolastica quotidiana. Una diagnosi funzionale è realmente "funzionale"

solo e se è di immediata utilità per l'insegnante, se riesce a guidarlo nella scelta degli obiettivi appropriati e di metodi di lavoro efficaci, sulla base delle caratteristiche specifiche dell'alunno in difficoltà.

Il Profilo Dinamico Funzionale

È un documento che gli insegnanti della classe, cui appartiene l'alunno disabile, devono progettare e redigere collettivamente, sulla base della diagnosi funzionale prodotta, delle informazioni e osservazioni raccolte dall'ASL, dalla famiglia e dalle osservazioni e annotazioni del personale docente. È redatto, dopo un primo periodo di inserimento e, indicativamente nei primi tre mesi della classe prima di ogni ordine e ciclo di scuola, dai docenti curricolari e dagli insegnanti specializzati con la collaborazione dei familiari dell'alunno e con la consulenza degli operatori dell'Azienda Ospedaliera o dell'ente convenzionato e accreditato.

Il PDF indica le caratteristiche fisiche, psichiche, sociali ed affettive dell'alunno e mette in rilievo le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap, le possibilità di

⁴P.115, capitolo 4° Andrea Canevaro, Luigi D'Alonzo, Dario Ianes, Roberta Caldin - *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti* - Edizione Le Guide Erickson

recupero e le capacità possedute che devono essere sostenute, sol ecitate, progressivame nte rafforzate e sviluppate. Individua gli obiettivi perseguibili per l'alunno, nel breve e medio periodo, sul a base del e potenzialità e degli elementi di criticità relativi al e seguenti aree:

- del'autonomia;
- affettivo-relazionale;
- del linguaggio e del a comunicazione;
- sensoriale;
- motorio-prassica;
- neuropsicologica;

- cognitiva e del'apprendimento.

Il Piano Educativo Individualizzato/Personalizzato (PEI)

E' lo strumento per la realizzazione coordinata di tre tipi di progetti: didattico -educat ivi; riabilitativi; di socializzazione. E' il documento nel quale viene descritto il progetto globale predisposto per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo, ai fini della realizzazione del diritto al'educazione e al'istruzione.

Dal Profilo Dinamico Funzionale, e dal'osservazione condotta, principalmente, dal'insegna nte di sostegno, si giunge ad elaborare il **Piano Educativo Individualizzato** che contiene tutti gli interventi integrati e individualizzati da attivare a favore del'alunno con handicap.

L'osservazione sistematica è la base di partenza per un piano educativo, indispensabile per avere un quadro il più possibile preciso dei disturbi del'alunno, per capire in quali circostanze esse si manifestano di più ed in quali si manifestano di meno o non compaiono affatto. Inoltre, l'osservazione sistematica sarà uno strumento prezioso per valutare con precisione, e non sulla

base d'impressioni soggettive, se gli interventi funzionano e se i "comportamenti problema" dell'alunno diminuiscono.

L'osservazione può essere effettuata attraverso:

- le *check-list o griglie* per l'osservazione (sono degli elenchi di comportamenti già selezionati sulla base di parametri PDF o specifiche categorie osservative preparate ad hoc prima di iniziare l'osservazione). La griglia deve condurre a descrizioni organizzate, dettagliate e precise, ed il suo uso a scuola deve promuovere e facilitare la comunicazione e l'organizzazione del lavoro di gruppo.
-
-
- il *diario di bordo* (è uno dei metodi più antichi utilizzati in psicologia. Esso consiste nel segnare per iscritto, giorno per giorno, la successione dei comportamenti o delle modificazioni dei comportamenti che si verificano).

L'elaborazione del PEI avviene contestualmente alla programmazione della classe, è quindi il prodotto del lavoro in comune degli insegnanti di sostegno insieme ai docenti curricolari, in collaborazione con la stessa équipe multidisciplinare che ha curato il PDF e con la famiglia. L'obiettivo del PEI è quello di approfondire e strutturare gli aspetti della programmazione didattica ed educativa, riabilitativa e di socializzazione dell'alunno, per l'anno scolastico in corso.

Il Piano Educativo Individualizzato contiene:

- la descrizione del gruppo-classe e le dinamiche relazionali, focalizzando l'attenzione sulla relazione tra alunno disabile e compagni di classe;
- i contenuti del PDF e della DF connessi agli aspetti cognitivi, emotivi, relazionali osservati durante le attività didattiche;

- gli obiettivi specifici di apprendimento da perseguire, che in genere coincidono con gli obiettivi minimi della programmazione della classe;
- gli interventi didattici e le ore di sostegno previste, gli interventi con le famiglie e gli eventuali interventi attivati dal Comune di residenza, finalizzati alla realizzazione di quanto previsto nel PEI;
- le metodologie d'intervento didattico da adottare.

Gli operatori della Scuola, in collaborazione con la famiglia, e avvalendosi della consulenza degli operatori dell'ASL, ogni anno scolastico, sulla base delle indicazioni fornite dal P.D.F., procederanno alla stesura del P.E.I. e alle relative verifiche secondo le scadenze previste.

Essendo rilevante la portata psico-pedagogica e didattica di tali strumenti (P.D.F. e P.E.I.), essi si configurano come fondamentali atti della scuola, e come parallelelemente le diagnosi funzionali e

le certificazioni sono atti dell'ASL. Per la predisposizione del P.D.F e del P.E.I è necessario che alla Scuola vengano forniti tutti gli elementi necessari. Resta chiaro comunque che la stesura concreta del P.E.I. è a carico della scuola.

4. Autismo: nuovi strumenti per l'integrazione Che cos'è l'Autismo?

L'**autismo** è un disturbo tipico dell'infanzia che si manifesta prima del terzo anno di vita ed è caratterizzata da *un'importante difficoltà del bambino nell'interazione sociale*, da un *carente, e talvolta assente, sviluppo del linguaggio* e da una *mancanza o carenza d'interessi*.

L'autismo è stato per anni erroneamente considerato un disturbo dovuto a inadeguate relazioni nell'ambiente familiare dipendenti dal comportamento dei genitori (origine psicodinamica). Attualmente la maggior parte degli esperti a livello internazionale considerano l'autismo una sindrome comportamentale associata a un disturbo dello sviluppo del cervello (porta con sé alterazioni della struttura e delle funzioni nervose) e della mente (include alterazioni dello sviluppo

psico-cognitivo ed emozionale) con esordio nei primi tre anni di vita. Sia fattori genetici che ambientali sono oggi considerati all'origine dello spettro autistico.

L'uso del termine **autismo** è scomparso dalla letteratura sulla schizofrenia, e soprattutto dai relativi manuali diagnostici, mentre persiste, abbondantemente, sia nell'**ICD-10**, la classificazione internazionale dell'OMS, che nel **DSM V** (2013), il manuale statistico e diagnostico dei disturbi mentali, redatto da una commissione di esperti, l'Associazione Americana degli Psichiatri. La differenza nella classificazione dell'autismo rispetto all'edizione precedente (DSM IV) consiste in un raggruppamento dei "*disturbi pervasivi dello sviluppo*", suddivisi in più sottocategorie (disturbo autistico, disturbo di Asperger, disturbo disintegrativo della fanciullezza o disturbo di Heiler, disturbo pervasivo dello sviluppo non altrimenti specificato) in un'unica sottocategoria, denominata "**disturbi dello spettro autistico**". Questa nuova definizione indica che il disturbo colpisce ciascuna persona in modo differente variando da una lieve a una grave sintomatologia. I disturbi dello spettro autistico derivano, in ogni caso, da una compromissione dello sviluppo che

coinvolge le abilità di comunicazione e di socializzazione, e si manifestano attraverso comportamenti inusuali (ad esempio comportamenti ripetitivi o stereotipati) e un'alterata capacità immaginativa.

Il bambino autistico è quasi sempre in una condizione di isolamento e i deficit che manifesta sono sovrapponibili a quelli di un soggetto con insufficienza mentale.

Sia l'ICD-10 che il DSM V riconoscono come sintomi dell'autismo i seguenti comportamenti relativi a tre aree:

1. **Sociale:** compromissione, ritardo o atipicità dello sviluppo delle competenze sociali, con specifico riferimento alle relazioni interpersonali: scarso interesse e reciprocità nelle relazioni con gli altri; tendenza all'isolamento e alla chiusura sociale; apparente indifferenza emotiva agli stimoli o ipereccitabilità agli stessi; difficoltà ad instaurare un contatto visivo.
2. **Linguaggio e comunicazione :** compromissione e atipicità del linguaggio e della comunicazione, verbale e non-verbale. Circa il 25% dei soggetti autistici non è in grado di comunicare verbalmente, quelli che sono in grado di farlo, si esprimono in molte occasioni in modo bizzarro (parole fuori contesto, ecolalia).
3. **Pensiero e comportamento :** immaginazione povera e stereotipata con compromissione del gioco simbolico o di immaginazione; comportamenti ritualistici/ripetitivi, e scarsa flessibilità alle novità, ai cambiamenti della routine quotidiana e dell'ambiente circostante.
Ripetizione ossessiva di un limitato repertorio di comportamenti e si possono osservare posture e sequenze di movimenti stereotipati; i cambiamenti nell'ambiente abituale o nei ritmi della giornata possono determinare reazioni ingestibili, come perdita del controllo, rabbia, aggressività.

Il trattamento dell'autismo prevede l'impiego di psicofarmaci e di tecniche comportamentiste, ed è assolutamente fondamentale il sostegno alla famiglia del bambino autistico.

Strategie di osservazione e valutazione del bambino autistico in ambito scolastico

Le esperienze quotidiane dimostrano una palese difficoltà nel promuovere e realizzare forme di integrazione scolastica, anche parziale, del bambino autistico. *L'integrazione va perseguita nella scuola di tutti, anche se l'allievo presenta rilevanti problematiche cognitive, relazionali e*

comportamentali.⁵ Vanno segnalate e estinte tutte quelle circostanze o situazioni di emarginazione e isolamento che sono inaccettabili, irrispettose della dignità umana e lesive del diritto di vedere accettata e valorizzata la propria “diversità”. A tal fine è indispensabile un adattamento organizzativo dell’istituzione scuola, un adeguato investimento di risorse, un coinvolgimento di tutte le figure, interne ed esterne, che interagiscono con il bambino, e l’adozione di metodologie avanzate che favoriscano l’integrazione.

Non esiste una terapia o un metodo specifico valido solo per l'autismo, per la variabilità delle situazioni che vengono comprese all'interno di tale etichetta diagnostica. Tuttavia, non devono essere trascurate le proposte che derivano dai vari programmi riabilitativi sia a livello di valutazione che di intervento.

Per quanto riguarda l’**osservazione delle abilità e delle difficoltà del bambino autistico a scuola**, la valutazione necessita di un approccio diverso rispetto a quello che si adotta con iievi normodotati o affetti da altra patologia, perché la personalità di questi bambini, e di conseguenza, anche il loro comportamento, sono particolari. Gli schemi interpretativi, quindi, devono

considerare il modo significativamente “diverso” di adoperare i sistemi percettivi, motori, mnestici, intellettivi, comunicativi, affettivo-emozionali e relazionali.

La **valutazione delle abilità del bambino autistico** può essere fatta attraverso strumenti quali: PEP-R; schede di osservazione sistematica; analisi funzionale; valutazione del campione di comunicazione; valutazione della comprensione delle emozioni, delle credenze e del gioco simbolico (gioco di finzione); valutazione delle capacità di comunicazione scritta (per i bambini privati del linguaggio).

⁵Pag.8 del libro, *L'integrazione scolastica del bambino autistico*, di L.Cottini, Carocci Editore 2002

Il **PEP-R**, elaborato da Schopler (1990), si presta bene ad essere utilizzato anche in ambito scolastico in quanto: i compiti elencati non devono essere presentati in ordine fisso ma adattarsi alle esigenze del bambino ed ai suoi livelli attentivi e motivazionali, risultano ridotti al minimo i requisiti linguistici richiesti ai bambini e la valutazione si basa su esperienze d'insegnamento di compiti che identificano le possibilità di apprendimento ed i tempi necessari per acquisire semplici abilità; indica le aree di sviluppo più importanti al fine di prevedere gli obiettivi da inserire nel piano educativo individualizzato (imitazione; percezione; attività fini-motorie; attività grosso-motorie; integrazione oculo-manuale; prestazioni cognitive; prestazioni cognitive di tipo verbale); facilita l'individuazione degli obiettivi e la costruzione del curriculum educativo grazie all'indicazione delle abilità emergenti; stimola modalità di valutazione integrata fra specialisti, insegnanti e genitori, in quanto per la corretta osservazione delle abilità indicate nei vari item sono necessarie informazioni riferite alle esperienze del bambino nei diversi ambienti di vita.

I comportamenti strani e problematici dei bambini autistici vanno da stereotipie a manierismi vari, da grida ad altre manifestazioni di rifiuto, da forme di aggressività rivolta verso altri a situazioni di autolesione. Risultano tutti difficilmente comprensibili in relazione al contesto nel quale si manifestano, per cui è necessaria una metodologia osservativa ben strutturata e delle valide chiavi interpretative. **L'osservazione e l'interpretazione del comportamento problematico** viene

condotta seguendo un approccio facilmente adottabile in ambito scolastico, che è **l'orientamento neo-comportamentale di Lovaas** e che consiste in una descrizione obiettiva dei comportamenti, escludendo il ricorso ad etichette (come "*il bambino è nervoso*"), e nell'individuazione dei principali parametri quantitativi: la *frequenza*, la *durata* e l'*intensità*. Inoltre, valutare i comportamenti problematici, vuol dire cercare di capirne le motivazioni ("*Perché il bambino si comporta così?*"; "*Cosa cerca di comunicare?*") nell'ottica dell'**analisi funzionale del comportamento**. Oltre a ciò, bisogna considerare la storia e l'evoluzione degli atteggiamenti

negativi: se si tratta di un comportamento recente, potrebbe dipendere dal cambio delle abitudini o di altri fattori ambientali, se invece il comportamento perdura da anni, si potrebbe far riferimento all'intervento educativo adottato.

Linee per l'intervento educativo

Esistono delle strategie di intervento educativo e dei contenuti da privilegiare, applicabili a livello scolastico, che possono favorire l'apprendimento dei bambini autistici.

- a) **Il programma di intervento comportamentale precoce** consiste in una precisa organizzazione della didattica e nell'uso di tecniche quali: l'aiuto e la riduzione dell'aiuto, il modeling, il concatenamento, il model building, il rinforzamento, soprattutto quando si interagisce con i bambini che presentano elevati livelli di compromissione funzionale e necessitano di una didattica precisa e prevedibile, con obiettivi organizzati in maniera tassonomica ed una gestione controllata delle contingenze di rinforzo.
- b) **Il programma TEACCH** si basa sull'organizzazione e sull'adattamento dell'ambiente fisico e delle attività alle esigenze del bambino, costruendo un quadro tempo-spaziale molto strutturato, nel quale i punti di riferimento diventano visibili, concreti e prevedibili. Si

prendono degli accorgimenti che tendono a tranquillizzare il bambino autistico e a consentirgli una presenza maggiormente adattata all'interno della propria classe, come ad esempio, delimitare con del nastro adesivo uno spazio dove viene collocato il banco dell'allievo, con vicino un armadietto o degli scaffali dove possa reperire i materiali necessari all'attività didattica oppure ampliare lo stesso spazio per coinvolgere altri banchi quando viene prevista un'attività per piccoli gruppi.

- c) **L'intervento secondo i principi della teoria della mente**, secondo cui, nei Piani Educativi Individualizzati degli allievi autistici che presentano una buona funzionalità cognitiva, possono essere inseriti gli obiettivi riferiti al riconoscimento delle emozioni proprie e altrui. Questo porta a comprendere e a prevedere il comportamento di una persona, sulla base dei pensieri e delle azioni compiute, facilitando, così, la comprensione delle situazioni di vita quotidiana e migliorando le competenze relazionali dei bambini. A questo scopo, il programma ideato da Howlin e altri (1999), prevede l'insegnamento progressivo di tre aree: *le emozioni, il sistema delle credenze e delle false credenze e il gioco simbolico*, con particolare riferimento al gioco di finzione. Si utilizzano delle schede didattiche facilmente generalizzabili nel contesto scolastico, in parte durante il lavoro individualizzato del bambino ed in parte come attività per l'intera classe soprattutto a livello di scuola materna.
- d) **La comunicazione facilitata** è un metodo che fa aumentare sia le capacità comunicative che il livello di integrazione sociale. Viene adoperato per i bambini autistici incapaci di esprimersi verbalmente e con deficit di controllo motorio che dimostrano di conoscere o di poter apprendere il linguaggio scritto. Può essere sicuramente proposto anche a livello scolastico l'utilizzo di facilitazioni comunicative attraverso vari strumenti (tastiere in carta con disegni lettere o parole, macchine da scrivere o supporti informatici). Gli insegnanti, una volta familiarizzati con la pratica della facilitazione, possono consentire quell'alternarsi di
- e) figure di facilitatore che si ritiene essere uno degli accorgimenti principali per il raggiungimento dell'autonomia da parte dell'allievo.
- f) **La riorganizzazione neurologica** è un metodo proposto da Doman e Delacato ed esteso da parte di quest'ultimo autore anche al trattamento dei bambini autistici. Le valutazioni effettuate da vari ricercatori e le dure prese di posizione di autorevoli Enti ed Organizza-

zioni, portano a sconsigliarne un utilizzo a livello scolastico. E' stato completamente confutato l'impianto teorico, i risultati terapeutici non appaiono esaltanti e la pressione psicologica sui bambini risulta assolutamente non giustificata. Oltre ciò, l'impostazione prettamente riabilitativa che il metodo prevede poco si adatta all'obiettivo dell'integrazione.

Se il metodo in quanto tale non sembra poter soddisfare le prospettive di miglioramento o addirittura di guarigione che dichiara, alcune esercitazioni possono essere recuperate ed inserite nel piano educativo di allievi autistici con gravi limitazioni. In particolare, le varie proposte di stimolazione sensoriale, se dosate in relazione alle condizioni e alle motivazioni degli allievi, possono risultare utili per il lavoro educativo su un'area solitamente molto compromessa.

Nuove prospettive della didattica speciale

Le strategie di valutazione ed intervento di derivazione cognitivo-comportamentale, i sistemi di insegnamento strutturato, la facilitazione di varie forme di comunicazione, l'educazione alla

percezione degli stati mentali propri ed altrui, l'adattamento degli obiettivi individualizzati e di quelli di classe, l'utilizzo adeguato della risorsa compagni rientrano fra tali opportunità.

Concludo questa analisi prendendo in considerazione due ulteriori aspetti che ritengo di

notevole significato operativo per i fini che persegue il presente lavoro, che sono quelli di indicare metodologie praticabili per favorire l'integrazione scolastica dei bambini autistici:

- l'utilità di promuovere la conoscenza dei deficit e del handicap in classe;
- la possibilità di avvalersi delle nuove tecnologie informatiche.

a) Promuovere la conoscenza dei deficit e dell'handicap in classe

Nel momento in cui viene stimolata una conoscenza adeguata ed una valorizzazione dei compagni è più facile che si attivino azioni pro-sociali di aiuto e sostegno.

Soprattutto con il bambino autistico questo aspetto riveste un'importanza determinante, in quanto è necessario che i compagni capiscano che alcune particolarità comportamentali, come le scarse relazioni sociali o alcuni atteggiamenti aggressivi, non sono dovuti a "cattiveria" o a volontà di offendere, ma sono conseguenze inevitabili di un deficit.

In relazione alla classe frequentata dagli allievi, la conoscenza del deficit deve chiaramente essere organizzata in maniera diversa. Si può andare da semplici spiegazioni degli aspetti principali della sindrome, alla visione di trasmissioni televisive sull'argomento o di film che hanno presentato mirabilmente storie riferite a persone autistiche, alla lettura e commento di biografie di persone autistiche di alto livello, fino allo studio scientifico delle conoscenze disponibili sui correlati neurofisiologici dell'autismo.

In un recente lavoro specifico (Cottini,2002c) ho presentato vari esempi di intervento educativo finalizzati a questo obiettivo.

b) L'utilizzo delle nuove tecnologie informatiche

L'utilizzo del computer nella didattica sta assumendo un rilievo considerevole nella scuola italiana, anche se non sempre al proliferare del hardware si associano software adeguati alle esigenze e specifiche competenze nella gestione degli stessi.

Le prospettive che si aprono per facilitare l'apprendimento del bambino in situazione di handicap sono notevoli e riguardano sia aspetti curriculari (ad esempio: esercitazioni sulle abilità strumentali di lettura, scrittura e calcolo), che la possibilità di gestire in maniera controllata progetti di recupero e programmi prettamente riabilitativi.

Anche per l'allievo autistico lo strumento informatico può costituire un'opportunità interessante, che può avvicinarlo alle attività svolte dal resto della classe. Si nota molto spesso che gli allievi sono motivati all'interazione con il computer, il quale permette di focalizzare l'attenzione per tempi prolungati sui compiti e facilita la gestione di esercitazioni in maniera autonoma.

E' sicuramente necessario far riferimento a software particolari in relazione agli specifici obiettivi che vengono perseguiti. A questo proposito, va segnalato che gli strumenti multimediali di recente evoluzione, che utilizzano diversi codici (linguistico orale e scritto, iconico, musicale), possono creare, almeno all'inizio, una confusione nel processo di decodifica del bambino, per cui può risultare utile il riferimento a software esercitativi meno elaborati dal punto di vista informatico.

Con il passare del tempo poi, in relazione al livello motivazionale dimostrato dall'allievo, si può decidere di optare per programmi con una struttura multimediale, nei quali i contenuti non siano presentati solo in forma sequenziale e statica.

5.1 disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)

PREMESSA

Oggi la legislazione italiana garantisce a tutti i soggetti in situazione di disabilità di assolvere

l'obbligo scolastico frequentando scuole comuni di ogni ordine e grado e in vari Stati dell'Unione Europea il tema dell'integrazione trova una sensibilità che solamente pochi anni fa era impensabile. Il raggiungimento di questo obiettivo è stato lungo e difficile, segnato da grandi traguardi, ma anche da incertezza e ritardi. Dalle scuole speciali siamo passati alla scuola dell'integrazione la quale, ahimè, ancora presenta molti aspetti dolenti, o meglio fragili a causa di leggi spesso disattese, confusioni rispetto a competenze e a responsabilità di coloro che dovrebbero essere l'anima dell'integrazione stessa, ma una delle cause maggiori è proprio la scarsità delle risorse rese disponibili per l'attuazione degli stessi dettati di legge.

Da insegnante di sostegno, non ho potuto non notare come la "nostra scuola" è sempre più eterogenea nelle classi e accanto ai più di centomila alunni disabili certificati si incontrano sempre più spesso alunni con altre difficoltà, con disturbi specifici dell'apprendimento (nella lettura, nel calcolo, nell'attenzione e autoregolazione, nelle abilità visuo-spaziali, nel linguaggio, ecc.), con situazioni familiari tragiche alle spalle, disturbi emozionali o psicopatologie, o più "semplicemente" comportamenti gravemente problematici e devianti. Tutte queste situazioni generano "bisogni educativi speciali". Questi bisogni devono trovare risposta nella scuola, in una scuola che integra tutti gli alunni, qualunque sia il loro bisogno speciale e che rende significativa la loro presenza. Se la scuola accoglie l'alunno in difficoltà ma poi lo emargina in una stanzetta con un insegnante emarginato, oppure se tiene in classe l'alunno in difficoltà che però continua a non capire nulla e lo lascia andare alla deriva, non fa reale integrazione. L'integrazione è positiva nei diversi campi di espressione della persona in difficoltà: è un essere presente significativamente dal punto di vista relazionale (essere accolto, avere ruoli veri, amicizie, collaborazioni, ecc.), ma anche da quello cognitivo (imparare cose nuove, imparare a pensare, a risolvere problemi, sviluppare nuove capacità e competenze dettate dai bisogni peculiari dell'alunno in difficoltà e dalle finalità della scuola) e psicologico (crescere nell'autostima, nell'autoefficacia, nell'identità, nell'espressione

del e emozioni, ecc.).

L'integrazione deve essere rivolta a tutti gli attori coinvolti nei processi di integrazione, non solo per l'alunno in difficoltà, poiché sono tutti a beneficiarne, a partire dall'insegnante fino ad arrivare all'intero sistema di organizzazione scolastico senza mai dimenticare la famiglia. Di conseguenza l'integrazione si rivolge nella sua "completezza" a livello personale, ma anche alle persone che fanno la scuola.

Occorre fare una riflessione sulle ragioni che rendono tanto complicati i processi d'integrazione e, poiché la premessa perché vi sia necessità di integrare è che esista "diversità", è sul problema della diversità che bisogna soffermarsi. La diversità è stata spesso bersaglio di pregiudizi, di discriminazioni, di stereotipi, di paure e di persecuzioni di vario genere. Infatti, il diverso è stato riconosciuto come portatore di valori ed integrato solamente nelle società nelle quali prevalgono principi come il rispetto dei diritti dei soggetti e delle differenze, nei contesti nei quali vengono messi in atto modelli di condivisione, di etica, di tolleranza per costruire una società più giusta. La diversità accoglie al suo interno una molteplicità di variabili, ma per eccellenza i diversi sono coloro che nel tempo sono stati indicati con termini come anormale, Handicappato, disabile, diversamente abile, diversabile. Tra i fattori personali che determinano o meno il funzionamento e la partecipazione del disabile alla vita sociale sono da considerare lo stile di vita, le abitudini, l'educazione, l'istruzione, la professione, tutti elementi alla cui formazione la scuola contribuisce attivamente, affiancando ovviamente la famiglia che è la prima responsabile di ogni processo educativo.

Da quanto detto è facile evincere l'importanza della scuola quale fucina nella quale i disabili possono sperimentare sin dall'infanzia i primi processi di cooperazione, di condivisione, di partecipazione che, correttamente condotti, aprono la strada alla piena integrazione, nella quale si possono sviluppare valori di uguaglianza, di rispetto reciproco e di valorizzazione delle diversità.

Tutto ciò avviene soltanto se la scuola è messa in condizione di rispondere ai “bisogni educativi speciali”, senza soggiacere alla tentazione di costruire categorie separate, ma formando una classe insegnante, una dirigenza scolastica e degli operatori educativi.

Tale integrazione ha bisogno di una didattica basata sull'insegnamento, cioè le prassi che pervadono l'ambiente scuola, sia in verticale che in orizzontale, con i docenti e tra gli alunni. La didattica è la normalità dell'operare finalizzato allo sviluppo di capacità e competenze utili, nel contesto di una relazione di aiuto profonda e significativa con chi apprende. La didattica è anche puntare a un obiettivo di crescita, avere a cuore lo sviluppo dell'alunno, programmare, agire e valutare (anche severamente) la propria azione didattica e le azioni di chi apprende. Si fa didattica quando si insegna letteratura italiana o calcolo frazionario, quando si lavora nell'educazione socio-affettiva, quando si insegna a collaborare, a soffiarsi il naso, a prendersi cura del materiale didattico, a rispondere con lo sguardo al proprio nome, e in tanti altri casi.

La didattica quotidiana è fatta da tutti, ma soprattutto è “per tutti”, per tutti gli alunni. L'integrazione deve passare attraverso la qualificazione di ciò che “tutti” fanno, insegnanti e alunni; solo così chi ha una difficoltà potrà stare con “tutti”, in modo realmente rispondente ai suoi bisogni (e a quelli degli altri).

La didattica deve dunque diventare “speciale”, cioè con più qualità. Interpretare la didattica in modo efficace, tutti i giorni in classi sempre più difficili, non è affatto semplice. E molti insegnanti sono in difficoltà. Lo sono anche perché hanno appreso delle modalità di insegnamento vecchie e inefficaci: si pensi a quanto è vituperata da tutti la vecchia “lezione frontale”, pur rimanendo

(purtroppo) la modalità didattica più diffusa. Si pensi a quanto è criticata da tutti la vecchia “punizione – rimprovero - castigo, ecc.”, pur rimanendo (purtroppo) una modalità frequentissima di relazione a scuola, in famiglia e nella società.

Si pensi a quanto è contestata da molti la vecchia “interrogazione” per verificare le capacità degli

alunni, pur rimanendo (purtroppo) una forma diffusissima di valutazione, anche oggi che la scuola si comincia a muovere nella direzione dell'acquisizione e certificazione di competenze reali, non più solo conoscenze verbali e mnemoniche.

La difficoltà della didattica viene anche dalle obiettive difficoltà e deficit dell'alunno a cui si rivolge. Insegnare agli alunni bravi è facile! L'alunno con ritardo mentale grave, con deficit gravi a livello cognitivo, comportamenti problema di tipo aggressivo, o l'alunno autistico, ritirato in sé, sfuggente, pongono anche agli insegnanti più preparati e motivati degli interrogativi e degli scogli estremamente impegnativi. L'alunno con deficit di attenzione e grave iperattività mette a dura prova anche gli equilibri psicologici più stabili, e perdere la pazienza non è difficile. Disturbi specifici dell'apprendimento pongono agli insegnanti ostacoli misteriosi, nascosti in modalità deficitarie di elaborazione cognitiva dell'informazione nonostante il fatto che il livello di intelligenza sia nella norma. Che fare dunque?

La didattica quotidiana deve dunque diventare molto speciale e coinvolgere così a vari livelli le varie figure professionali educative della scuola. Per poter impostare un intervento educativo - didattico efficace è necessario individuare le categorie diagnostiche degli alunni con Bisogni Educativi Speciali, ovvero individuare tutte quelle problematiche traducibili in difficoltà di apprendimento. Prima di intervenire in tal senso bisogna formulare una distinzione tra la definizione "difficoltà di apprendimento" utilizzata su due differenti situazioni: difficoltà di apprendimento generalizzate, ovvero tutte quelle situazioni in cui le prestazioni sono riconducibili a carenze di stimolazioni ambientali, e difficoltà di apprendimento specifiche (clinicamente

definite disturbi specifici dell'apprendimento) che si manifestano in domini ben definiti e circoscritti di apprendimento (disgrafia, disortografia, dislessia). Cesare Cornoldi differenzia le difficoltà di apprendimento scolastico, dai disturbi specifici dell'apprendimento scolastico determinando con la prima qualsiasi difficoltà incontrata da uno studente durante la carriera

scolistica collegata e collegabile a problemi contestuali, economici, socio-culturali, emotivo-emozionali descrive delle problematiche più gravi e specifiche legate al processo di apprendimento, non collegabili direttamente a problematiche contestuali e/o sociali.

Definire i disturbi dell'apprendimento non è cosa semplice; nel corso del tempo sono state date innumerevoli definizioni di questa problematica, ognuna diversa dall'altra a seconda dei parametri che venivano di volta in volta presi come riferimento. Oggi, è ormai opinione comune che nella categoria dei disturbi (specifici) di apprendimento (indicati sovente con il termine *learning disabilities*) rientrano tipologie estremamente diverse di difficoltà, associata più da ciò che non hanno in comune da ciò che hanno in comune (si parla a questo proposito di fattori di esclusione). Non possono essere definiti disturbi specifici dell'apprendimento i casi in cui la difficoltà è dovuta ad uno svantaggio socioculturale, cosa che però potrebbe aggravare il quadro di un disturbo. “Vi sono stati moltissimi tentativi di definire e caratterizzare i disturbi specifici d'apprendimento, senza che su di essi vi sia individuato un perfetto accordo”⁶.

Una definizione che ha trovato molti consensi è stata quella data dal NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities), si tratta di una organizzazione nordamericana rappresentativa di varie organizzazioni del settore, secondo la quale “I disturbi specifici dell'apprendimento rappresentano un termine di carattere generale che si riferisce ad un gruppo eterogeneo di disordini che si manifestano con significative difficoltà nell'acquisizione e uso di abilità di comprensione del linguaggio orale, espressione linguistica, lettura, scrittura, ragionamento o matematica. Questi disordini sono intrinseci all'individuo, presumibilmente legati a disfunzioni del sistema nervoso centrale e possono essere presenti lungo l'intero arco della vita. Problemi relativi all'autoregolazione del comportamento, alla percezione e interazione possono

⁶ Scuola Moderna Italiana, (2002), Brescia.

essere associati al disturbo di apprendimento, ma non costituiscono per se stessi dei disturbi specifici di apprendimento, benché possano verificarsi in concomitanza con condizioni di handicap (per esempio danno sensoriale, ritardo mentale, serio disturbo emotivo) o con influenze esterne come le differenze culturali, insegnamento insufficiente o inappropriato, i disturbi specifici di apprendimento non sono il risultato di queste condizioni o influenze”.

“Sono tre le caratteristiche che frequentemente vengono associate alle difficoltà scolastiche (interazione sociale, percezione sociale, autoregolazione)”⁷. Tale definizione mette in evidenza un altro disturbo che spesso viene associato ai disturbi specifici di apprendimento: quello di autoregolazione, che si riferisce alla capacità che ha l’individuo di controllare autonomamente il suo comportamento.

Demoralizzazione, scarsa autostima e deficit nelle capacità sociali possono essere associati ai Disturbi dell’Apprendimento. La percentuale di bambini o adolescenti con DSA che abbandonano la scuola è stimata intorno al 40% (o circa 1,5 volte in più rispetto alla media). Gli adulti con DSA possono avere notevoli difficoltà nel lavoro o nell’adattamento sociale. Molti soggetti (10-25%) con Disturbo della Condotta, Disturbo Oppositivo Provocatorio, Disturbo da Deficit di Attenzione / Iperattività, Disturbo Depressivo Maggiore, o Disturbo Distimico, sono affetti anche da Disturbi dell’Apprendimento. Esistono prove che i ritardi di sviluppo del linguaggio possono insorgere in associazione con i Disturbi dell’Apprendimento (specie il Disturbo della Lettura), anche se questi

ritardi possono non essere sufficientemente gravi da giustificare la diagnosi separata di Disturbo della Comunicazione. I Disturbi dell’Apprendimento possono anche essere associati ad una più alta incidenza del Disturbo di Sviluppo della Coordinazione. Possono esservi anomalie sottostanti dell’elaborazione cognitiva (per es., deficit della percezione visiva, dello sviluppo del linguaggio,

⁷ Cornoldi C. (1999), Le difficoltà di apprendimento a scuola, Bologna, Il Mulino.

del'attenzione, della memoria o una combinazione dei precedenti) che spesso precedono i Disturbi dell'Apprendimento o sono associati ad essi.

I Disturbi Specifici dell'Apprendimento sono:

- **Dislessia:** nota anche come disturbo della lettura, è una condizione caratterizzata da problemi con la lettura, nonostante chi ne soffre abbia un'intelligenza normale. Tali problemi possono includere difficoltà nella pronuncia delle parole, nella lettura veloce, nella scrittura a mano, nella pronuncia delle parole durante la lettura ad alta voce e nella comprensione di ciò che si legge;
- **Disortografia:** è una condizione caratterizzata da **marcata difficoltà nell'apprendimento della scrittura**, tipica esperienza scolastica e istruzione, in assenza di alterazioni neurosensoriali che possono giustificare tale difficoltà. Si parla di difficoltà nel rispettare le regole di trasformazione del linguaggio parlato in linguaggio scritto. Vengono cioè commessi molti errori e di varia tipologia;
- **Disgrafia:** è una condizione caratterizzata da **marcata difficoltà nell'esecuzione della scrittura**. Infatti la scrittura si presenta irregolare per dimensione e/o pressione, vi è scarsa capacità ad utilizzare lo spazio sul foglio e a mantenere la direzione orizzontale dello scritto, i margini non vengono rispettati, inoltre gli spazi tra i grafemi e tra le parole sono irregolari;
- **Discalculia:** è una condizione caratterizzata da difficoltà negli apprendimenti matematici. Si manifesta in diversi modi, tra cui: difficoltà a leggere e scrivere i numeri, difficoltà nel calcolo, difficoltà nel conteggio. Può essere diagnosticata solo alla fine del terzo anno di scuola primaria attraverso una valutazione approfondita. La diagnosi di discalculia permette di usufruire degli strumenti compensativi e dispensativi previsti dalla legge 170/10 (calcolatrice, formulari, tavole pitagoriche...).

I DSA non sono una malattia, ma sono, come già abbiamo accennato sopra, difficoltà scolastiche che compaiono già nei primi anni di scuola e persistono negli anni successivi. Tali difficoltà riguardano nello specifico la lettura e la scrittura con presenti errori fonologici (scambio di grafemi - b/p- d/b- p/q- a/e - omissioni o aggiunte di lettere o sillabe - bambino/ bamino - inversioni di lettere o numeri - il/li- per/pre- 51 / 15 - scrittura inesatta di grafemi - sh- sch- ghi - sostituzione di suoni vicini - m/n- f/v- t/d- s/z-c/g- p/d - sostituzione di suoni scritti in modo simile - n/u-p/q-d/p -) e non-fonologici (dovuti da separazioni illegali - in-sieme -fusioni illegali - lacqua - nonèvero - scambio grafema omofono - quore- squola- quaderno - omissione o aggiunta di h).

Premesso che per parlare effettivamente di DSA è necessaria una diagnosi, si possono notare una serie di indicatori che ne possono far sospettare la presenza riguardanti le varie aree già accennate sopra come, per esempio, quelle relative a linguaggio, memoria, apprendimento, coordinazione motoria, organizzazione e orientamento.

Cosa possiamo fare come insegnanti quando un nostro alunno ha una diagnosi di dislessia o DSA? La cosa più importante è la condivisione con gli altri colleghi per avere un programma/progetto comune, ma tale condivisione deve essere allargata coinvolgendo genitori e referenti dei DSA.

Il punto di forza del docente consiste nel saper riconoscere lo stile attributivo degli studenti, riuscire a puntare sulla loro motivazione, in modo da condurre ciascun alunno alla scoperta del proprio stile cognitivo. In funzione di questo, sarà possibile individuare il metodo di studio più appropriato. Infatti, come sostiene Cornoldi, il primo strumento compensativo è un “buon metodo di studio”. È fondamentale far acquisire agli alunni competenze metacognitive, per renderli

consapevoli del modo in cui affrontano i compiti cognitivi e, insegnare loro a gestire in modo efficace i processi che mettono in atto; in poche parole fare in modo che lo studente “tiri fuori” il proprio personale e unico metodo di studio e sia consapevole di quello che fa e di come lo fa.

Per tutti gli alunni con DSA (legge 170/2010) ma anche con tutti coloro che hanno Bisogni Educativi Speciali (DM 27/12/2012), la legge prevede che vengano adottate idonee metodologie didattiche e efficaci misure compensative e dispensative che devono essere previsti nel PDP.

Compensare è un'azione che mira a ridurre gli effetti negativi del disturbo per raggiungere comunque prestazioni adeguate. Uno strumento compensativo non è per sempre, va introdotto secondo la logica del o scaffolding (impalcatura), del "tutore ortopedico", che serve per costruire o rafforzare, ma poi deve diventare "non più necessario".

Le misure dispensative, sono interventi che consentono al 'alunno di non svolgere, o svolgere in parte, alcune prestazioni che, a causa del disturbo specifico, risultano particolarmente difficoltose. In questo modo gli si concede la possibilità di raggiungere buone prestazioni con le stesse opportunità degli altri.

Ecco alcune misure che richiede la famiglia:

- Permettere durante i compiti scritti l'uso di calcolatrice, schemi, formulari, tavole sinottiche, e tutto ciò che possa dare al ragazzo la possibilità di affrontare la verifica nel modo più sereno possibile;
- Permettere l'uso di mappe e schemi durante l'esposizione orale;
- Dispensare dal a scrittura veloce sotto dettatura;
- Organizzare interrogazioni programmate;
- Concedere tempi più lunghi per le verifiche o in alternativa ridurre il livello massimo richiesto dal a prestazione (ad esempio su 10 esercizi per ottenere in massimo voto non deve svolgerli tutti e dieci correttamente) utilizzando fattori correttivi del voto;
- Non considerare gli errori ortografici (che non si dica che se una volta sbaglia ed una no ..al ora lo fa apposta! Per lui non c'è differenza nel e percezione visiva dei grafemi "c" e "q" per cui va spesso a caso...);

- limitare la lettura ad alta voce in classe, a meno che non voglia leggere lui;
- valutare gli elaborati scritti tenendo conto in maniera superiore del contenuto rispetto al a forma;
- far prevalere il voto ottenuto nel e verifiche orali rispetto a quel e scritte.

Ruolo centrale assume la valutazione per la quale devono essere presi in considerazione criteri che tengano conto più al'aspetto educativo che non a quello formativo della valutazione stessa:

- non vengono sottolineati e valutati gli errori ortografici;
- la valutazione del e prove scritte e orali tiene conto del contenuto e non del a forma;
- non si valutano gli errori di spelling;
- prove orali hanno maggiore peso del e corrispondenti prove scritte;
- valutazione del e conoscenze e non del e carenze;
- valutare non l'apprendimento ma per l'apprendimento;
- la valutazione deve avere valenza metacognitiva.

6 Prestazione atipiche, diagnosi dei DSA e PDP

La scuola ha un ruolo fondamentale nel percepire le difficoltà degli alunni fin dal loro primo

manifestarsi e nell'avviare adeguati interventi di potenziamento. Le Linee guida emanate dal Ministero Istruzione Università e Ricerca (MIUR) di cui al Decreto n. 5669 del 12 luglio 2011, alle quali si rimanda per gli opportuni approfondimenti, indicano in modo dettagliato gli ambiti di osservazione per il riconoscimento degli indicatori utili per la rilevazione del rischio e riportano numerosi suggerimenti didattici da tener presente per ridurre/superare le difficoltà di apprendimento degli alunni. È interessante rilevare la fondamentale azione preventiva riconosciuta alla scuola dell'infanzia, che nelle Linee Guida del MIUR è indicata come il primo contesto da cui muovere per azioni di prevenzione, di stimolo e di recupero.

Il bambino che entra per la prima volta in una scuola è sottoposto volontariamente o involontariamente ad una serie di osservazioni comportamentali da parte di insegnanti ed educatori che valutano determinati atteggiamenti e modi di fare allo scopo di poter meglio definire un profilo carico di informazioni utili alla realizzazione di un percorso didattico ed educativo. La rilevazione della situazione iniziale di ciascun alunno della classe è strumento fondamentale per definire le proposte di interventi anche individualizzati, idonei a favorire la valorizzazione delle potenzialità di ognuno e a soddisfare i bisogni evidenziati. Le linee guida del MIUR (Punto 4: una didattica per gli alunni con DSA) sottolineano quanto sia significativo, ai fini della gestione degli alunni con DSA, attivare le specifiche competenze psicopedagogiche dei docenti "curricolari"; il profilo professionale del docente, infatti, comprende conoscenze ed abilità idonee a rilevare eventuali prestazioni atipiche degli alunni, ad impostare percorsi di recupero mirato e a valutare l'opportunità o meno di segnalare alla famiglia una situazione di rischio per DSA. In questa ottica si rende necessaria l'attiva

zione di un percorso formativo specifico che preveda periodici aggiornamenti. Un'accurata osservazione consentirà di riconoscere gli alunni che presentano difficoltà ed avviare per essi percorsi di potenziamento scolastico che possono essere attivati già dal secondo quadrimestre della prima

classe della scuola primaria. Sarà compito della scuola individuare, attraverso i referenti DSA di ciascun Istituto, i casi per i quali il potenziamento è risultato inefficace e che presentano caratteristiche più probabilmente compatibili con un sospetto di DSA. Per questi ultimi verrà predisposta dalla scuola una comunicazione scritta per i familiari, riportante le difficoltà/potenzialità osservate nel percorso di apprendimento e potenziamento. La comunicazione predisposta dalla scuola per i familiari costituisce il motivo dell'attivazione del percorso di approfondimento diagnostico da parte del Pediatra di libera scelta (vedi flowchart). Come ricordato la diagnosi di DSA non può essere effettuata prima della fine del secondo anno del primo ciclo di istruzione per quanto riguarda la dislessia e la disortografia, e prima della fine del terzo anno del primo ciclo di istruzione per quanto riguarda la discalculia e la disgrafia. Il completamento dell'iter diagnostico deve avvenire, di norma, non oltre il 31 marzo per gli alunni che frequentano gli anni terminali di ciascun ciclo scolastico. Le strutture sanitarie competenti predispongono un percorso diagnostico per la valutazione globale del bambino segnalato, secondo il presente protocollo diagnostico. Al termine del percorso diagnostico è prevista la restituzione alla famiglia dei dati ottenuti dalla valutazione tramite colloquio e la consegna della certificazione di DSAs. La famiglia consegnerà la certificazione al Pediatra e alla Segreteria del Dirigente scolastico per l'attivazione dell'intervento specifico.

La diagnosi nosografica deve essere effettuata all'interno di un'equipe multiprofessionale costituita come unità minima da Neuropsichiatra Infantile, Psicologo e logopedista ed eventualmente integrata da altri professionisti sanitari in funzione delle difficoltà del bambino e modulabile in base alle fasce di età. Il personale afferente all'equipe multiprofessionale dovrà

avere una comprovata esperienza clinica nell'ambito delle diagnosi di DSA. Sarà compito dello specialista NPI valutare gli aspetti eziologici e la presenza di eventuali comorbidità.

La valutazione clinica prevede, in relazione alle difficoltà riscontrate nel bambino, diversi livelli di approfondimento diagnostico. In ogni momento della valutazione si deve tenere conto degli aspetti di diagnosi differenziale con altri disturbi cognitivi, neurologici, psicopatologici e sensoriali. La valutazione clinica deve prevedere l'utilizzo di test specifici standardizzati: valutazione intellettiva cognitiva; abilità di lettura; abilità di scrittura e abilità logico-matematiche. I dati di conoscenza raccolti nella diagnosi dovrebbero consentire di operare direttamente nel contesto della prassi scolastica quotidiana. Questo vuol dire che una diagnosi funzionale deve essere di immediata utilità per l'insegnante, se riesce a guidarlo direttamente nella scelta di obiettivi appropriati e di metodi di lavoro efficaci sulla base delle caratteristiche peculiari dell'alunno in difficoltà. La D.F. dovrebbe essere un documento multidisciplinare e collegiale la cui stesura spetta a tutti gli attori coinvolti nella realizzazione del piano didattico personalizzato: agli insegnanti, alla famiglia ed eventualmente ad altre figure professionali significative. Tra questi non dobbiamo dimenticare l'alunno stesso.

In ultima analisi, va ricordato che la D.F. non è la diagnosi di una malattia, bensì la valutazione sistematica dei punti di forza, di debolezza e delle potenzialità. Questa valutazione dovrebbe stabilire la natura o la causa di questa disabilità, ma anche l'approccio, il trattamento e la collocazione educativa più idonea. Questa forma di valutazione richiede un ragionevole periodo di tempo e deve essere ripetuta ad intervalli regolari.

La diagnosi funzionale è strettamente legata al tipo di intervento anche in campo educativo, ed è inserita nella legge quadro come elemento funzionale e indispensabile per una corretta integrazione.

La certificazione diagnostica deve contenere le informazioni necessarie per stilare la programmazione educativa e didattica; la menzione della sola categoria diagnostica non è

sufficiente per la definizione del e misure didattiche appropriate per il singolo soggetto. La certificazione deve contenere gli elementi (caratteristiche individuali del soggetto con le aree di forza e di debolezza) per delineare un profilo di funzionamento e rappresenta il punto di partenza del a stesura del PDP.

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

La difficoltà per i ragazzi con DSA non è nella capacità cognitiva di apprendere ma nell'abilità di saper accedere alla conoscenza attraverso i "normali" canali o strumenti.

Il PDP è un contratto tra famiglia, scuola e istituzioni socio-sanitarie, per organizzare un percorso mirato nel quale vengono soprattutto definiti gli strumenti compensativi e dispensativi che aiutano alla realizzazione del successo scolastico degli studenti con DSA. Per ciascuna materia devono infatti essere individuati gli strumenti dispensativi e compensativi più efficaci per consentire allo studente il raggiungimento degli obiettivi alla pari dei compagni. Sul piano pratico è inoltre uno strumento importante per monitorare il percorso scolastico dello studente con DSA e documento ufficiale e vincolante in sede di esami di stato o passaggio da un ordine di scuola all'altro. Tutto ciò nel garantire le pari opportunità e il pari diritto allo studio per ogni persona.

Compito di ogni scuola è dimostrare di aver messo in atto tutte le misure previste dalla legislazione per consentire agli studenti con DSA il raggiungimento degli obiettivi minimi per ogni area disciplinare.

Il PDP viene redatto dal consiglio di classe una volta acquisita la diagnosi specialistica e dopo aver ascoltato la famiglia e, laddove è necessario, gli specialisti, in un'ottica di dialogo e di rispetto

del e diverse competenze e specificità all'inizio di ogni anno scolastico, entro la fine del mese di novembre.

Esso deve contenere:

- i dati generali con l'analisi della situazione dell'alunno
- il livello delle competenze raggiunte nelle diverse aree disciplinari
- gli obiettivi e i contenuti d'apprendimento previsti per l'anno scolastico e la metodologia con le misure compensative e dispensative
- le modalità di verifica con le misure compensative e dispensative
- la valutazione in itinere e finale con le indicazioni sul come viene effettuata
- i rapporti con la famiglia, con particolare riferimento alla parte dei compiti da svolgere a casa.

Infine Il PDP deve essere consegnato alla famiglia dello studente con DSA.

E' infatti uno strumento indispensabile per poter attivare tutta la rete che sta intorno e deve sostenere il processo di apprendimento dello studente con DSA. Nella progettazione sono infatti presenti le modalità di accordi tra scuola e famiglia.

In particolar modo:

- modalità con cui vengono assegnati i compiti da svolgere a casa
- quantità dei compiti assegnati
- scadenze con cui i compiti devono essere consegnati, evitando, soprattutto quando ci sono verifiche, sovrapposizioni o sovraccarichi.
- modalità di presentazione e di esecuzione dei compiti.

7.ICF: la nuova classificazione funzionale degli alunni BES

L'ICF si delinea come una classificazione che vuole descrivere lo stato di salute delle persone in relazione ai loro ambiti esistenziali (sociale, familiare, lavorativo) al fine di cogliere le difficoltà che nel contesto socio-culturale di riferimento possono causare disabilità.

Tramite l'ICF si vuole quindi descrivere non le persone, ma le loro situazioni di vita quotidiana in relazione al loro contesto ambientale e sottolineare l'individuo non solo come persona avente malattie o disabilità, ma soprattutto evidenziarne l'unicità e la globalità.

Lo strumento descrive tali situazioni adottando un linguaggio standard ed unificato, cercando di evitare fraintendimenti semantici e facilitando la comunicazione fra i vari utilizzatori in tutto il mondo. Il primo aspetto innovativo della classificazione emerge chiaramente nel titolo della stessa. A differenza delle precedenti classificazioni (ICD e ICIDH), dove veniva dato ampio spazio alla descrizione delle malattie dell'individuo, ricorrendo a termini quali malattia, menomazione ed handicap (usati prevalentemente in accezione negativa, con riferimento a situazioni di deficit) nell'ultima classificazione l'OMS fa riferimento a termini che analizzano la salute dell'individuo in chiave positiva (funzionamento e salute).

L'ICF vuole fornire un'ampia analisi dello stato di salute degli individui ponendo la correlazione fra salute e ambiente, arrivando alla definizione di disabilità, intesa come una condizione di salute in un ambiente sfavorevole.

L'analisi delle varie dimensioni esistenziali dell'individuo porta a evidenziare non solo come le persone convivono con la loro patologia, ma anche cosa è possibile fare per migliorare la qualità della loro vita.

Il concetto di disabilità introduce ulteriori elementi che evidenziano la valenza innovativa della classificazione:

- universalismo;

- approccio integrato;
- modello multidimensionale del funzionamento e della disabilità.

L'applicazione universale dell'ICF emerge nella misura in cui la disabilità non viene considerata un problema di un gruppo minoritario all'interno di una comunità, ma un'esperienza che tutti, nell'arco della vita, possono sperimentare. L'OMS, attraverso l'ICF, propone un modello di disabilità universale, applicabile a qualsiasi persona, normodotata o diversamente abile.

L'approccio integrato della classificazione si esprime tramite l'analisi dettagliata di tutte le dimensioni esistenziali dell'individuo, poste sullo stesso piano, senza distinzioni sulle possibili cause.

Il concetto di disabilità preso in considerazione dall'Organizzazione Mondiale della Sanità vuole evidenziare non i deficit e gli handicap che rendono precarie le condizioni di vita delle persone, ma vuole essere un concetto inserito in un continuum multidimensionale. Ognuno di noi può trovarsi in un contesto ambientale precario e ciò può causare disabilità. E' in tale ambito che l'ICF si pone come classificatore della salute, prendendo in considerazione gli aspetti sociali della disabilità: se, ad esempio, una persona ha difficoltà in ambito lavorativo, ha poca importanza se la causa del suo disagio è di natura fisica, psichica o sensoriale. Ciò che importa è intervenire sul contesto sociale costruendo reti di servizi significativi che riducano la disabilità.

È un capovolgimento di logica poiché, mentre gli indicatori tradizionali si basano sui tassi di mortalità, l'ICF pone al centro la qualità della vita delle persone affette da una patologia evidenziandone la loro convivenza con la loro condizione e sottolineando le modalità possibili che possono migliorarla per contare su un'esistenza produttiva e serena. Lo scopo generale della classificazione ICF è quello di fornire un linguaggio standard e unificato che possa servire da modello di riferimento per la descrizione della salute e degli stati ad essa correlati. I domini

all'interno dell'ICF, ovvero l'insieme di funzioni fisiologiche, di strutture anatomiche, azioni, compiti sono domini della salute e domini ad essa correlati. Tali domini sono descritti in due elenchi principali; suddivisi ciascuno da due componenti:

- Funzionamento e Disabilità
 - Funzioni e strutture corporee;
 - Attività e Partecipazioni

- Fattori Contestuali
 - Fattori ambientali
 - Fattori personali

Le funzioni corporee sono funzioni fisiologiche dei sistemi corporei tra i quali ritroviamo anche quelle psicologiche. Le strutture corporee sono parti anatomiche del corpo come organi, arti e loro componenti. Attività è l'esecuzione di un compito o di un'azione da parte di un soggetto. Partecipazione è il coinvolgimento di un individuo in una situazione di vita. I fattori ambientali sono le caratteristiche del mondo esterno, ambientale sociale e atteggiamenti che possono avere impatto sulle prestazioni di un soggetto in un determinato contesto. All'interno dell'ICF vengono classificati il funzionamento e le disabilità associate alle condizioni di salute fornendo informazioni sul funzionamento. Due persone con la stessa diagnosi, infatti, possono avere diversi livelli di funzionamento e due persone con lo stesso livello di funzionamento non hanno necessariamente la stessa diagnosi clinica e dunque la stessa condizione di salute.



Fig.1 Struttura dell'ICF: componenti e loro interazioni



Le componenti del funzionamento e della Disabilità e dei Fattori Contestuali vengono rilevate attraverso i qualificatori, codici numerici che specificano l'estensione o la gravità del funzionamento o della disabilità, e il grado in cui un fattore ambientale può rappresentare un facilitatore o una barriera (fig.2)

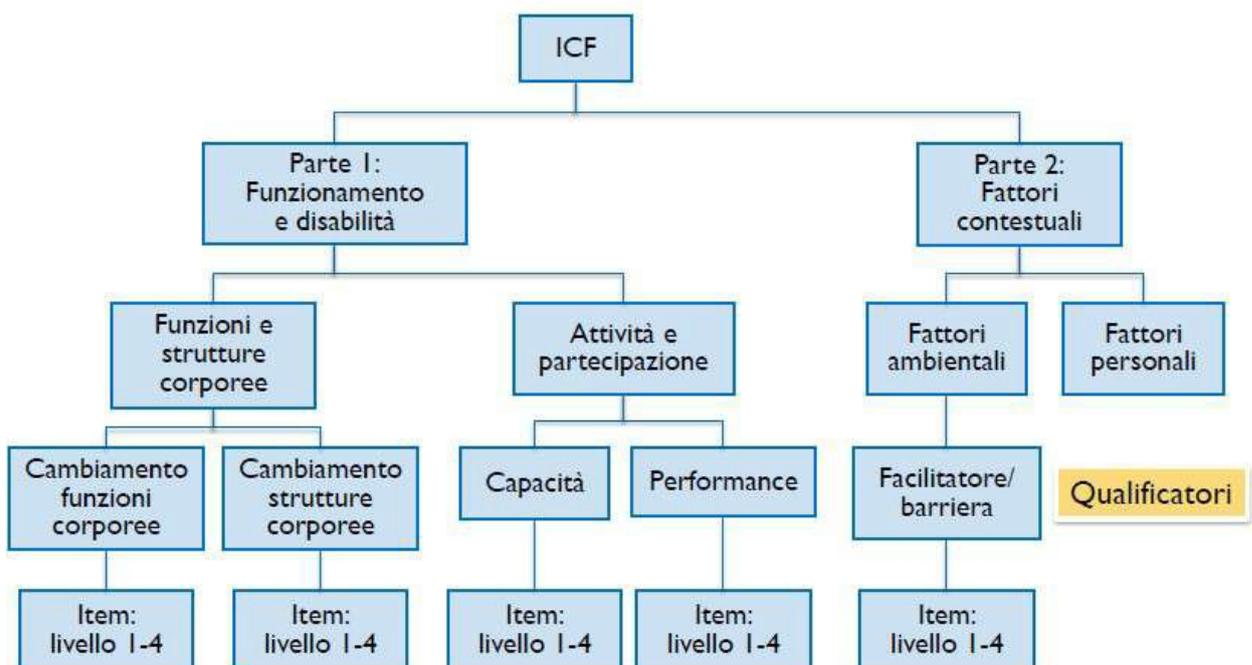


fig. 2

L'ICF offre delle definizioni operative dei domini della salute e di quelli ad essa correlati contrapposte alle definizioni correnti di salute. Queste definizioni descrivono gli attributi essenziali di ciascun dominio (ad esempio qualità, proprietà e rapporti) contengono informazioni su ciò che viene incluso o escluso a ciascun dominio. L'ICF adopera un sistema alfanumerico nel quale le lettere b (body), s (structure), d (domain), e (environment) denotano:

b = le Funzioni Corporee

s = le Strutture Corporee

d = le Attività e la Partecipazione

e = i Fattori Ambientali

Queste lettere sono seguite da un codice numerico che inizia con il numero del capitolo (una cifra), seguito dal secondo livello (due cifre) e dal terzo e quarto livello (una cifra ciascuno). I codici dell'ICF sono completi esclusivamente in presenza di un qualificatore che indica l'estensione di un livello di salute (ad esempio gravità del problema). I qualificatori sono codificati come uno, due o più numeri dopo il punto (o separatore). L'uso di un codice dovrebbe essere sempre accompagnato da almeno un qualificatore. Senza qualificatori i codici non hanno alcun significato intrinseco. Tutte le componenti classificate nell'ICF sono quantificate usando la stessa scala. Avere un problema può significare una menomazione, una limitazione, una restrizione o una barriera, a seconda del costrutto.

Di seguito vengono riportati i diversi qualificatori, dove per: xxx sta per il dominio o le componenti di riferimento.

- xxx.0 = nessun problema (assente trascurabile) misurato in percentuale tra 0 e 4;
- xxx.1 = problema lieve (leggero piccolo) misurato in percentuale tra 5 e 24;
- xxx.2 = problema medio (moderato discreto) misurato in percentuale tra 25 e 49;
- xxx.3 = problema grave (notevole estremo) misurato in percentuale tra 50 e 95;

- xxx.4 = problema completo (totale) misurato in percentuale tra 96 e 100;
- xxx.8 = non specificato;
- xxx.9 = non applicabile.

Lo sforzo rivolto a promuovere la salute, lo sviluppo e il benessere dei bambini e degli adolescenti ha implicato la costruzione di una struttura concettuale e di un linguaggio comune e condiviso che vanno oltre i parametri nazionali adottati da ciascun Paese per classificare le stesse disabilità, ponendo pertanto il bambino e l'adolescente al centro di una riflessione rilevante sotto tutti i punti di vista, e tale da offrire risposte e soluzioni più omogenee agli stessi problemi. Tutto ciò riveste un grande interesse verso le finalità del presente lavoro soprattutto per comprendere se e come questi innovativi elementi culturali possono sostenere ulteriormente e su basi scientifiche il dialogo interno alla pluralità dei soggetti coinvolti nella stesura di DF, PDF e PEI.

La cosa che emerge con chiarezza nell'evoluzione delle classificazioni OMS (ICIDH, ICDH-2, ICF), è l'abbandono man mano definitivo del termine handicap e dei suoi derivati, che hanno connotazioni fortemente negative (handicappato) in favore di termini più aggiornati, più descrittivi dei contesti di vita e che focalizzano l'attenzione sulle risorse e sulle prestazioni abili ovvero sulle abilità emergenti di un soggetto, invece che sui suoi insuccessi. Solo una valutazione in positivo rappresenta il punto di partenza di qualsiasi percorso educativo pensato per garantire il diritto alla non omologazione e quindi all'originalità, alla diversità, all'irripetibile unicità di una persona. L'attenzione alla persona consiglia quindi anche l'abbandono di una terminologia che in passato focalizzava l'attenzione sulla patologia o sugli elementi di diversità: il Down, il diabetico, l'autistico, il menomato, il disabile (ma è inadeguato anche il diversamente abile) ecc., perché, anche in questo caso si fa coincidere la persona con la sua disabilità che va invece considerata come attributo di quella persona in un determinato contesto di vita (il bambino con sindrome autistica, la persona con diversa abilità, ecc.). Non è quindi vero che "la questione di come debbano

essere definiti" gli individui che vivono qualche grado di limitazione o restrizione funzionale resta sostanzialmente irrisolta nel ' ICF: le indicazioni che ne emergono sono chiare, quel e di un "non - etichettamento" de la persona. Ne l'ICF il termine "disabilità" viene ad assumere il significato di "fenomeno multidimensionale" risultante da l'interazione tra persona e ambiente fisico e sociale; ciò si propone è una classificazione de le caratteristiche de la salute de le persone a l'interno delle loro situazioni di vita individuali ed ambientali. Questo tipo di classificazione si dimostra molto utile in ambito educativo, dove, di concerto ad altri sistemi di classificazione (ICD-10; DSM IV) contribuisce di fatto a l'individuazioni e pianificazione di interventi personalizzati per gli studenti con bisogni educativi speciali.

8. La figura del docente all'interno dei capitali giuridico – normativi dei BES

La crescente domanda di formazione posta dalla società complessa, dalla globalizzazione e della mondializzazione dei mercati, richiede inderogabilmente un'azione d'analisi critica volta a individuare una pluralità di possibili modelli educativi, quali ipotesi avanzate dalla scuola dell'autonomia alle pressanti istanze sociali, politiche, economiche e culturali del nostro presente. Insegnare oggi, al ora, significa innanzitutto essere consapevoli della questione e riflettere attentamente sulle ineludibili implicazioni teorico-pratiche, pedagogico-didattiche ed organizzative, che postulano una scholarship eccellente e una magistralità alta e ben più composita rispetto al passato.

“La mancanza di salute e la disabilità non sono mai una buona ragione per escludere o, peggio, per eliminare una persona; e la più grave privazione che le persone anziane subiscono non è l'indebolimento dell'organismo e la disabilità che ne può conseguire, ma l'abbandono, l'esclusione, la privazione di amore.” (Papa Francesco)

Non giudicare sbagliato ciò che non conosci, cogli l'occasione per comprendere.

(Pablo Picasso)

il tema dell'accoglienza e dell'integrazione rappresentano una sfida per la scuola, una scuola che non può essere lasciata da sola, senza mezzi e senza rete di supporto. L'argomento di riflessione è

il mostrare come si possano affrontare e superare le barriere non tanto architettoniche, quanto culturali ed economiche, se c'è volontà, chiarezza e determinazione riguardo al come operare. In un tale clima tutti comprenderanno che ciascun bambino ha un unico desiderio, essere riconosciuto, accolto per quello che è. Di conseguenza l'inclusione di bambini diversamente abili rappresenta un indicatore di qualità.

L'integrazione è un processo che caratterizza la scuola italiana da più di 30 anni. Tale esperienza prese avvio nei primi anni '70 come conseguenza della profonda contestazione rivolta agli istituti e alle strutture emarginanti dove, fino a quel momento venivano assistiti ed educati i diversamente abili, molte delle scuole speciali esistenti vennero chiuse e i bambini in situazioni di handicap furono inseriti nelle classi della scuola comune. Nei decenni successivi si determinò una consistente evoluzione culturale e concettuale rispetto al tema dell'handicap, accompagnata da un parallelo progresso in termini legislativi: venne superato l'approccio dell'uguaglianza, per cui il bambino handicappato doveva essere il più possibile come gli altri, per assumere l'approccio della diversità come risorsa individuale, per cui ciascun alunno è diverso da tutti gli altri per elementi di storia e di identità, per stili di apprendimento e per capacità comunicative e cognitive.

Il termine integrazione ha sostituito quello di inserimento nell'ambito scolastico, sociale e legislativo, segnando il passaggio dalla realtà del bambino disabile inserito nella scuola, ma sostanzialmente isolato ed evitato, alla fase in cui ci si impegna attivamente perché egli sia pienamente integrato nel gruppo dei suoi coetanei, della scuola, del territorio. La scuola può svolgere un ruolo attivo, nell'ottica dell'inclusione: accogliendo il bambino in situazione di handicap e la sua famiglia; creando un ambiente favorevole allo sviluppo del bambino; collaborando con la famiglia e favorendo lo sviluppo di una rete formata da servizi e professionalità diverse, che includa anche la scuola stessa e la famiglia, avendo come obiettivo il prendersi cura del bambino in senso globale, non solo dal punto di vista scolastico. L'alunno disabile non deve essere semplicemente inserito

in una classe: la scuola deve impegnarsi a identificarne le possibilità, gli interessi, le potenzialità e i punti di debolezza per facilitarne la piena integrazione nel gruppo. Integrare non significa livellare, cancellare le differenze individuali, ma **valorizzare** le risorse degli **alunni**, assegnare a ciascuno ruoli diversi e complementari e favorire lo sviluppo di una fitta rete di relazioni amicali. Nel corso degli ultimi decenni non sono mancate, nella scuola italiana, esperienze ben riuscite di integrazione di alunni con difficoltà. Sono stati realizzati progetti di supporto che hanno dato esiti positivi, aumentando l'autostima e le capacità scolastiche e relazionali di tanti ragazzi in situazioni di disagio. È fondamentale creare in classe un clima favorevole non solo alla riuscita **didattica** ma anche allo star bene a scuola. L'ideale sarebbe un ambiente cooperativo tra gli studenti, in cui le prestazioni del singolo vengano valutate in relazione ai propri precedenti risultati e non confrontate con standard esterni o con le prestazioni dei più bravi. Dimostrare stima ai bambini e avere fiducia nella loro capacità di crescita è senza dubbio utile a creare un clima sereno e positivo, in cui ogni alunno può sperimentare ed apprendere anche dai propri errori. I genitori devono inoltre poter avere fiducia negli operatori che lavoreranno con il loro bambino. Perché questo avvenga, è necessario che gli insegnanti coinvolgano la famiglia facendole assumere un ruolo propositivo e attivo. L'accoglienza vera, autentica, sostanziale è quella che si estrinseca nell'impegno di promozione dello sviluppo, della formazione, dell'educazione e dell'istruzione degli alunni.

La scuola non può offrire stimoli formativi uguali a tutti gli alunni, in quanto ciascun alunno ha le sue peculiari esigenze formative, i suoi ritmi ed i suoi stili di apprendimento. Di conseguenza le mete formative devono essere personalizzate. In tale prospettiva, nella nuova scuola, nella scuola dell'autonomia, vi saranno obiettivi formativi nazionali, intesi alla formazione della persona e del cittadino. Anche se tali **obiettivi formativi** sono sostanzialmente uguali per tutti gli alunni, essi saranno però sempre personalizzati, almeno nei livelli e nelle forme del loro conseguimento. Tutti gli alunni impareranno la lingua italiana, ma ciascuno la parlerà con le sue personali inflessioni.

Da trent'anni la scuola italiana sta affrontando il problema dell'individualizzazione dell'insegnamento. Il grande salto di qualità che essa deve realizzare consiste nella realizzazione di un'organizzazione educativa e didattica che sia differenziata, individualizzata, personalizzata per tutti gli alunni, e non soltanto per determinate categorie, quali gli alunni diversamente abili. Cambierà qualcosa in questi prossimi anni? Qualcuno inizierà a considerare la disabilità un'opportunità, una possibilità offerta ai "normali" di crescere e riconoscere l'altro anche se diverso? I bambini disabili sono bambini esigenti, e richiedono una scuola esigente, nonostante la strada da percorrere sia lunga e faticosa.

Un'**accoglienza** con la **A maiuscola**, non solo come atto di umana generosità, ma anche e soprattutto un dovere al quale nessuno deve sottrarsi.

La legge quadro 104/92 è intervenuta, appunto, ad introdurre in modo chiaro nella nostra normativa

i diritti all'integrazione sociale della persona disabile. **LEGGE 104/92: "LEGGE-QUADRO PER L'ASSISTENZA, L'INTEGRAZIONE SOCIALE E I DIRITTI DELLE PERSONE**

HANDICAPPATE". *"-garantisce il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata e ne promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società; - previene e rimuove le condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona umana, il raggiungimento della massima autonomia possibile e la partecipazione della persona handicappata alla vita della collettività, nonché la realizzazione dei diritti civili, politici e patrimoniali;- persegue il recupero funzionale e sociale della persona affetta da minorazioni fisiche, psichiche e sensoriali e assicura i servizi e le prestazioni per la prevenzione, la cura e la riabilitazione delle minorazioni, nonché la tutela giuridica ed economica della persona handicappata; - predisponde interventi volti a superare stati di emarginazione e di esclusione sociale della persona handicappata"*.

La legge-quadro 104/92 sopra citata si occupa naturalmente anche dell'integrazione del disabile nella scuola, tale integrazione scolastica ha come obiettivo *“lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione(...) L'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap”*. Come esplicitato nel documento Falcucci, redatto nel 1975 prendendo in considerazione le specifiche esigenze del settore scolastico, *“Handicappati sono i minori che in seguito ad un evento morboso o traumatico, intervenuto in epoca pre – peri – post natale, presentino una menomazione delle proprie condizioni fisiche, psichiche e/o sensoriali, che li mettano in difficoltà di apprendimento o di relazione”* (Trisciuzzi L. 1996).

L'Organizzazione Mondiale della Sanità nel 1980 ha dato una definizione accurata che potesse spiegare la differenza tra handicap, incapacità e deficit, sostenendo che *“Il **deficit** è un'anomalia fisica, mentale o psichica che è iscritta nella identità di una persona. L'**incapacità** è la conseguenza di un deficit sul piano singolare, individuale; è la mancanza di alcune capacità derivata dal deficit.*

Vi possono essere individui con delle permanenti incapacità di svolgere alcune funzioni.

*L'**handicap** è l'incontro delle incapacità e quindi del deficit, con l'organizzazione ambientale in un senso ampio, storico, culturale, e anche in un senso più localizzato, più ridotto, più circoscritto”*. Nella società, dunque, la presenza del 'handicappato diventa *“... provocazione e profezia per una certa società: se si sceglie per la qualità di vita che suppone la vita e la sua sacralità, allora l'handicappato sarà accolto e sarà l'artefice della civiltà dell'essere e dell'amore; se si sceglie un altro modello, quello utilitarista edonista, della qualità della vita, allora l'handicappato sarà prima selezionato, e poi comunque emarginato in una cultura del benessere e della produttività in cui la sua presenza è distonica e disturbante”*.

In tal senso la bioetica è un'area nella quale si esprime il valore assoluto della vita come dono.

Emergono in quest'ottica esigenze di integrazione, normalizzazione e personalizzazione. L'insorgere di una malattia, o di un evento traumatico può causare nella persona una menomazione, ovvero un danno irreversibile ad una parte del corpo, o alle sue funzioni motorie o psichiche, comportando una disabilità con limitazione di efficienza del soggetto nella comunicazione, nel comportamento e/o nelle capacità intellettive. In tal senso è possibile effettuare una classificazione di handicap in relazione al e diverso tipo di menomazioni: handicap fisico, psichico e sensoriale (cfr. Vicari, Caselli, 2010). La persona disabile può risentirne in maniera del tutto trascurabile del proprio handicap se le condizioni ambientali e fisiche sono a lui favorevoli.

Bisogna sempre riportare al centro dell'attenzione la persona con la sua identità e individualità, solo allora avremo un "chi" e non un "che cosa", come sostiene Oliver Sacks *"si può vedere una stessa persona come irrimediabilmente menomata o così ricca di promesse e di potenziale"*.

In quest'ottica, già a partire dagli anni '70, in Italia sono stati avviati reali processi di integrazione, di comprensione e di accettazione, affinché l'individuo "handicappato" non fosse emarginato dalla società. È proprio intorno alla metà degli anni Settanta, quando di lì a poco sarebbero state abolite le scuole speciali in nome dell'integrazione e dell'accettazione, che nasce il documento Falcucci, concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati e delle modalità di attuazione volte ad una migliore e consolidata integrazione.

La norma del D.P.R. n. 416/74 afferma un principio preciso nella vita scolastica: *l'insegnante di sostegno specializzato è contitolare assieme ai docenti curricolari (e non del singolo responsabile), dell'azione formativa rivolta sia all'alunno disabile, sia all'intera classe, in tutti i suoi momenti progettuali, attuativi e valutativi.*

A questo riguardo, il Decreto Ministeriale n. 226 del 27 giugno 1995, all'art. 3, prevede che l'azione dell'integrazione scolastica è compito dell'intero sistema scolastico; per questo motivo,

le attività da svolgere in presenza di persone portatori di handicap sono di competenza di tutti gli “attori” scolastici e non solo dell’insegnante di sostegno, come invece molto spesso accade.

Tra gli operatori scolastici, oltre l’insegnante di sostegno, che si interessano di valutare e di operare per garantire un’istruzione ed un’integrazione adeguata, vi sono: tutti gli insegnanti curricolari; le figure specialistiche, quali psichiatri e psicologi dell’equipe di neuropsichiatria, che hanno il compito di stilare la diagnosi funzionale dell’individuo con handicap e di dare le linee guida per il metodo di insegnamento da utilizzare, in base alla difficoltà che l’alunno presenta, e per la presa in carico del disabile; le figure tipiche dell’assistenza scolastica che si occupano delle necessità primarie dell’alunno con handicap.

Attraverso la diagnosi funzionale, il Piano Educativo Personalizzato, l’Analisi del Compito, la comunità scolastica, gli insegnanti di sostegno e gli attori extrascolastici e gli operatori che si occupano di handicap cercano con queste metodologie di ridurre sempre di più il divario tra diversità e normalità. L’obiettivo è la piena integrazione sia in ambito scolastico, lavorativo nonché sociale. Ciò significa promuovere lo sviluppo e l’apprendimento del più alto livello possibile di abilità e di competenze e garantire una nuova qualità della vita per l’handicappato, basata sui concetti di “normalizzazione”, “valorizzazione del ruolo sociale” (Wolfensberger, 1981) e “trattamento il meno restrittivo possibile” (Foxy, 1986).

La “Diagnosi funzionale” ha lo scopo di fornire all’insegnante un contributo di conoscenza e consapevolezza sulla realtà dell’alunno e sui suoi bisogni. Questa consapevolezza deve essere immediatamente e precisamente informatrice di precisi passi da attuare con tali alunni, al fine di poterli maggiormente comprendere e accudire, attraverso la definizione di obiettivi prestabiliti e generali, la scelta di strategie educative ed il controllo del progresso nell’apprendimento (D. Ianes).

Per attuare una diagnosi funzionale adeguata e in linea con le richieste delle famiglie, della scuola

e dell'individuo con handicap, vi sono delle aree che necessariamente dovrebbero essere prese e tenute in considerazione. Secondo D. Ianes e F. Celi tali aree sono:

- Area dei dati anamnestici, clinico- medici, familiari e sociali;
- Livelli di competenza raggiunti nelle aree fondamentali dello sviluppo;
- Livelli di competenza raggiunti rispetto agli obiettivi della classe;
- Aspetti psicologici, affettivi- emotivi, relazionali e comportamentali.

L'attività di assistenza di base, gestita dalle scuole è strettamente connessa con quella educativa e didattica: “ [...] queste tre tipologie di azioni devono concorrere tutte insieme alla integrazione scolastica della persona disabile, secondo un progetto unitario che vede coinvolti tutti gli operatori [...] in un unico disegno formativo che la norma definisce come Piano Educativo Individualizzato. Fino ad oggi sono state raggiunte ottime mete dal punto di vista scientifico e sociale rispetto all'integrazione del disabile, ma ciò che deve ancora essere del tutto costruito, eseguito e rappresentato è la “cultura della diversità”; cosa che è cominciata ad avvenire secondo Andrea Canevaro quando si è constatato che i bisogni educativi e sociali espressi dai bambini con “problemi” non erano qualitativamente diversi dai bisogni comuni a tutta la popolazione scolastica. A partire dagli anni ‘70, quando sono state abolite le scuole speciali, molte leggi sull'integrazione scolastica si sono succedute, come già detto precedentemente, per puntualizzare e approfondire i percorsi e gli obiettivi da seguire per l'identificazione dei bisogni necessari di ogni individuo, cioè la solidarietà e l'accettazione da parte degli altri, la comunicazione sociale e affettiva; cosa che peraltro è una meta da raggiungere per ogni bambino sia esso “normale” o “non”, perché la scuola deve essere considerata un luogo non prettamente finalizzato all'acquisizione del “*sapere*” ma anche alla “*conoscenza di sé e degli altri*”.

L'iter normativo che ha consentito e guidato l'integrazione scolastica porta a considerare che a livello legislativo ci sono tutti gli strumenti per garantire un reale inserimento del bambino con disabilità, soprattutto nella consapevolezza che tutta la comunità scolastica è responsabile nell'educazione della persona con handicap. Tuttavia, bisogna essere consapevoli che la figura di riferimento per il bambino diversamente abile, figura che maggiormente opera sia a livello didattico

sia coordinando il lavoro degli altri colleghi, delle strutture esterne (ASL, Cooperative di assistenza,

ecc...) e della famiglia, è l'insegnante di sostegno.

A questo proposito, Pines e al. (1981) affermavano che per sostenere le persone in un sistema di sostegno sociale, sono fondamentali 5 categorie di base:

1. l'ascolto empatico;
2. il bisogno di essere apprezzati nel lavoro svolto quotidianamente;
3. il bisogno di essere stimolati dai colleghi a livello creativo;
4. il sostegno affettivo, ossia la capacità di apprezzare l'altro per le sue qualità;
5. il sapere che c'è qualcuno con cui condividere le emozioni e che non si è soli a pensarla in un certo modo.

La scuola è il trampolino di lancio per il disabile di "essere uguale" che gli consente di contare di più, di entrare da protagonista nella rete sociale non solo ricevendo accoglienza, aiuto, attenzioni, ma dando in dono le risorse che egli è in grado di mettere in atto e di offrirle alla comunità umana in quanto tale: è il riconoscimento di una sua specifica identità, basata non tanto sulle abilità o disabilità quanto sull'essere profondo, comune a tutti, al di là della categoria della normalizzazione.

Recenti circolari illustrano come, l'intervento specializzato deve essere mirato ad offrire un'ampia gamma di possibilità e opportunità non solo al bambino con disabilità ma anche a tutti quei alunni

che nella classe possono richiedere interventi educativi diversificati. Per questo motivo, i genitori avanzano il diritto di avere del personale scolastico altamente qualificato, preparato e competente, e soprattutto motivato, affinché i propri figli possano contare su di una scuola che sia capace di offrire loro l'opportunità di sfruttare al massimo tutti i momenti di socializzazione primaria e di apprendimento. In questo modo, la scuola può essere vissuta non solo come "dovere-obbligo - imposizione" ma anche come occasione di "incontro-relazione" con i compagni.

Attraverso una valutazione accurata, che permette una diagnosi puntuale del disturbo del bambino con deficit, è possibile avere consapevolezza dei metodi e delle tecniche che devono essere utilizzati per migliorare il più possibile la "qualità della vita" del ragazzo con "handicap".

Il neuropsichiatria, proprio nella sua funzione di specialista della salute, può identificare al meglio, partendo dalle "carenze" che il bambino diversamente abile possiede, le sue capacità e abilità. Il lavoro che svolge in sinergia con la scuola, consta di due aspetti: la diagnosi funzionale, quando su iniziale indicazione della scuola, dei genitori o del medico di base ci si accorge che c'è qualcosa che *non va* nella normale evoluzione del bambino e si chiede tramite normativa la possibilità di far visitare il bambino dalla sezione di Neuropsichiatria dell'ASL, che rilascerà un documento sanitario (disciplinato dall'art. 3 del D.P.R. 24/02/94) in cui viene descritto stato di salute, capacità, potenzialità e difficoltà dello sviluppo psicofisico dell'alunno certificato, attraverso la diagnosi clinica, codificata secondo l'ICD 10, redatta dal medico specialista nella patologia (oltre al neuropsichiatra infantile, anche l'otorinolaringoia, l'oculista ecc...);

il monitoraggio, dopo un periodo iniziale di osservazione sistematica dell'alunno in situazione di handicap - di norma non superiore a qualche mese - con il quale si danno indicazioni competenti rispetto alle strategie migliori da mettere in atto per quell'alunno con quello specifico deficit, cosicché si definisca, e si attui, il progetto di accoglienza, si costruisca il P.E.I. (piano educativo individualizzato) con scadenza annuale, che viene redatto congiuntamente dagli operatori

de l'A.S.L., compresi gli operatori addetti al'assistenza, dagli insegnanti curricolari e di sostegno e, qualora presente, da l'operatore psicopedagogico, con la collaborazione de la famiglia (D.P.R. 24/2/94 - art. 5).

Il piano educativo individualizzato deve essere puntualmente verificato, con frequenza trimestrale o quadrimestrale (D.P.R. 24/2/94- art. 6), e trasmesso, nel passaggio tra i vari ordini di scuola, alla nuova scuola di frequenza unitamente al Profilo Dinamico Funzionale aggiornato. Il P.E.I. è un documento di sintesi che non si limita al solo progetto didattico, ma è un vero e proprio progetto di vita in cui vengono descritti tutti gli interventi finalizzati al'integrazione scolastica e sociale de l'alunno in situazione di handicap per un determinato periodo di tempo (primi 4 commi de l'art.12 de la Legge 104/92).

La piena e totale realizzazione de l'integrazione de l'alunno diversamente-abile al'interno della scuola necessita di alcune componenti: in primis la scuola deve essere pronta ad accogliere un alunno con de le "difficoltà", adottando dei programmi e dei percorsi educativi individualizzati per il problema da questo presentato, cioè che risponda ai bisogni specifici del ragazzo e che gli permetta di raggiungere gli obiettivi fissati e desiderati; per fare questo diventa fondamentale il ruolo che svolgono le figure di riferimento che hanno il compito di "prenderci cura" del disabile, prima fra tutte l'insegnante di sostegno, che coniuga tutte le energie e le competenze di tutti gli insegnanti, de la famiglia, de le figure de l'equipe multidisciplinare ecc..., per una sempre maggiore integrazione, non solo formale, ma di sostanza de l'alunno disabile. Lo stesso supporto dei compagni di classe "sani", svolge un ruolo fondamentale, in quanto permette forme di tutoring e di apprendimento cooperativo che creano un clima favorevole al'interno del gruppo classe, nonché un apprendimento stimolato e maggiore. Attraverso questa collaborazione, anche i ragazzi "normali" possono trarre dei benefici dal rapporto con il compagno disabile, a partire da una più attenta consapevolezza de la diversità.

Perché la qualità della scuola progredisca sempre di più, come suddetto, l'obiettivo primario è quello di coinvolgere tutti gli attori che gravitano all'interno della scuola e possono dare contributi utili con il disabile: è stato possibile vedere che gli interventi in solitaria dell'insegnante di sostegno, che spesso è costretta ad uscire dalla classe avendo un rapporto quasi esclusivo e, comunque, duale con l'allievo, non sono più funzionali. Allo stesso modo la classica lezione frontale e standard, che non rispetta le regole dell'eterogeneità dei componenti della classe, e che si sta cercando in tutti i modi di accantonare, è una modalità di apprendimento che non facilita di certo l'integrazione.

Ianes afferma che: *“(...) si è sempre più consapevoli che l'integrazione scolastica non è un processo “verticale” ma, al contrario, “orizzontale”, reticolare e diffuso, che cioè deve attivare e mettere in sinergia le risorse di tanti altri attori significativi oltre all'insegnante di sostegno: gli altri docenti e il personale della scuola, i compagni di classe, gli operatori dei servizi, la famiglia e la comunità”*.

È possibile risalire ad alcune buone prassi che possono essere utilizzate all'interno della scuola:

- la collaborazione tra insegnanti, attraverso cui è possibile lo scambio di metodo e di informazioni che mira ad ampliare il ventaglio di conoscenze e procedure da attuare in presenza del ragazzo diversamente-abile. Dal lavoro compatto tra insegnanti senza distinzioni, se non di funzioni, possono nascere progetti di arte, laboratori teatrali, ecc... che possono motivare l'accoglienza, l'apprendimento e la solidarietà tra compagni;
- le relazioni amicali tra compagni di scuola che rappresentano lo scheletro indispensabile per creare la vera integrazione, per dar vita alle quali il docente, consapevole della diversità e di ciò che essa rappresenta, deve porre in essere iniziative di integrazione nel piccolo gruppo, oppure in coppia dove un compagno aiuta l'altro. Questo è molto probabile che

stimoli l'*apprendimento cooperativo*, che è una modalità didattica atta ad utilizzare positivamente le risorse di tutti gli allievi;

- l'apertura verso fuori e il conseguente utilizzo delle risorse che provengono dall'esterno (ad esempio il chiedere consulenze continue all'equipe multidisciplinare, non solo per avere informazioni di natura specialistica e competente rispetto al deficit dell'alunno, ma anche rispetto alle strutture, gli strumenti e alle occasioni dell'ambiente fuori dalla scuola, e da cui comunque si può attingere per avere delle condizioni ricreative e riabilitative).

L'utilizzo degli strumenti fondamentali della programmazione individualizzata è diventato parte integrante quotidiana delle prassi di integrazione, tra questi abbiamo: la lettura pedagogica della DF (Diagnosi Funzionale); la valutazione educativa iniziale dell'alunno, della classe e del contesto; il PDF (Profilo dinamico funzionale); l'adattamento, la semplificazione degli obiettivi della programmazione della classe stessa.

Vi è la certezza che l'integrazione è un diritto per tutti e da cui si possono trarre notevoli vantaggi. L'integrazione dei ragazzi disabili nell'istituzione scolastica, ha una doppia valenza: da una parte, realmente, questi vengono integrati migliorano la loro qualità della vita, dall'altra si migliora la qualità della scuola stessa.

La scuola ha un ruolo molto importante nello sviluppo dell'individuo perché svolge la sua funzione educativa, per la persona, tanto nei processi di crescita a livello individuale quanto nei processi di partecipazione a livello di vita sociale e pubblica.

Il gruppo classe favorisce la mescolanza, la contaminazione tra persone con i loro diversi modi di fare, le loro differenti intelligenze e personalità, i loro limiti; e questo stesso gruppo in continuo divenire, acquisisce la funzione di essere luogo di mediazione, di dialogo anche interculturale, di creazione di condizioni comuni di crescita, di costruzione di conoscenze e socialità: dove è

possibile l'accettazione di ogni tipo di individuo, purché non ci sia contaminazione dall'esterno sulla diversità, che possa essere intesa come uno scoglio o impedimento.

Per l'integrazione delle differenze, in una costruzione sociale della conoscenza, ogni alunno deve potersi sentire presente e attivo su diversi livelli:

1. relazionali –essere accettato, accolto, compreso, avere delle funzioni significative da svolgere come tutti, aver la possibilità di fare amicizie, poter collaborare/contribuire;
2. nell'apprendimento – partecipare ai compiti sia in classe che a casa, provare a risolvere problemi, sviluppare capacità e competenze, per incrementare le proprie risorse, sviluppare il pensiero attraverso il ragionamento logico;
3. nel saper essere – sviluppare la propria autostima ed autoefficacia, riconoscendosi la capacità di fare e di essere seppure con dei limiti, potenziare l'identità e la condivisione delle emozioni;
4. nel saper fare –superare quei limiti fisici e psicologici, attraverso la realizzazione di idee e progetti

E' chiaro che l'obiettivo di integrare la diversità con la normalità, superando quel filo che separa questi due mondi, che talvolta è sottilissimo tanto da confondersi e altre volte sembra così evidente da erigere una barriera altissima, è complicato da raggiungere e ci vuole impegno costante e coerente.

Passati più di 30 anni dall'approvazione della legge 517 del 1977, che qualificò il contesto italiano come precursore a livello internazionale della full inclusion, la realtà scolastica italiana si è rimboccata le maniche, attraverso l'elaborazione e l'approfondimento di analisi teoriche, prassi e strategie operative, modelli di intervento e di collaborazione, percorsi di formazione, affinché queste iniziative potessero essere utili nel lavoro di cooperazione sociale e scolastica tra la diversità e la normalità (Canevaro, 2007).

Trovare strategie, tecniche efficaci e funzionali sempre all'avanguardia per qualsiasi tipo di deficit non è certo facile, anzi quasi impossibile perché la questione della disabilità è un tema ampissimo da affrontare.

Quella dei disabili è una galassia vastissima, che contiene una varietà enorme di casistiche diverse: ecco che si possono trovare, ad esempio nel contesto scolastico, dei disabili fisici accanto a quelli con carenze nello sviluppo cognitivo, nell'apprendimento, ecc...; non esiste una fascia anagrafica precisa, né un periodo della vita nel quale la disabilità può arrivare, la gamma dei casi che si possono trovare è infinita e di conseguenza non si possono trovare soluzioni e forme di intervento univoche che vadano bene sempre e comunque per tutti.

Ciò che sicuramente si può fare, quel che la scuola può dare come opportunità di crescita del disabile e di integrazione nella società è allargare la cultura della diversità: accettare e lavorare perché uno studente "sano" sieda vicino un allievo disabile, lo aiuti, non solo con lo scopo di far assistenzialismo puro e semplice, ma confidando, nel superamento, più o meno parziale, degli effetti limitanti della sua condizione di disabile, nella qualità dell'opera che lo stesso disabile può apportare nella relazione, che tra due allievi della stessa classe deve essere una relazione alla pari. Tale dovere non grava solo sugli operatori scolastici, ma si connette con il diritto alla salute, all'educazione, all'assistenza ed all'avviamento professionale!

9. BIBLIOGRAFIA

Biancardi A. “*Disturbi di apprendimento nell’età scolare e successivi esiti sociali*”, in *Bambino incompiuto*, n. 3, pp. 91-102 1991

Canevaro A. , *Verso un'etica della cura e del limite*, 2005

Canevaro A. , *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Erickson, 2007

Canevaro A. , Luigi D'Alonzo, Dario Ianes, Roberta Caldin, *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Edizione Le Guide Erickson, Trento

Cornoldi, C. (a cura di) (2007), *Difficoltà e Disturbi dell’Apprendimento*, Il Mulino, Bologna

Cornoldi C. ,(1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Bologna, Il Mulino

Cottini L. , *L'autismo a scuola, quattro parole chiave per l'integrazione*, Edizioni Faber Roma 2011

Decreto del Presidente della Repubblica - 24/02/1994"*Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*"

D.M. n.5669/2011 “*Linee Guide per il diritto allo studio di alunni e studenti con DSA*”

D.P.R. 24/2/94 - art. 5

Direttiva MIUR del 27.12.2012: “*Strumentid’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*”

Fontani S., *I disturbi dello spettro autistico. Percorsi per la didattica inclusiva*. Edizioni ETS Milano 2014

Guide Erickson, *Autismo a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*, Trento 2013

Ianes D., *Bisogni Educativi Speciali e inclusione*, Trento, Erickson 2005

Ianes D., Canevaro A., *Facciamo il punto su ... l'integrazione scolastica*, Trento, Erickson 2008

Ianes D., Macchia V., *La didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Trento: Erickson 2008

Ianes D., *Didattica Speciale per l'integrazione: un insegnamento sensibile alle differenze*,

Edizioni Erickson, Trento 2005

Ianes D., **Sofia Cramerotti**, *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita, Volume 1*,

Edizioni Erickson, Trento 2009

Ianes D. e Celi F., *Nuova guida al piano educativo individualizzato, 1997 Erikson*

Ianes D. e Tortello M., *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di qualità per una scuola inclusiva*, Erickson, Trento 1999.

Ianes D., **Demo H.**, **Zambotti F.**, *Gli insegnanti e l'integrazione. Atteggiamenti, opinioni e pratiche*.

Legge N.170/2010 "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico"

Legge – N. 104 del 05/02/1992 "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate"

Margotta U. (a cura di), *L'insegnante di qualità*, Armando, Roma 1999

Nocera S., *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Erickson, Trento 2001

OMS, ICF-CY, Trento, Erickson 2007

Pavone M., *Valutare gli alunni in situazione di handicap*, Erickson, Trento 1997

Tretti M.L., **Terreni A.**, **Corcella P.R.** (2002), *Materiali IPDA per la prevenzione delle difficoltà di apprendimento, Strategie e interventi*, Erickson, Trento

Trisciuzzi L., *Manuale di didattica per l'handicap*, Bari, Laterza, 1996

Vicari S., **Caselli M.C.**, *Neuropsicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino, 2010

10.SITOGRAFIA

<http://studicognitivi.it/servizio/valutazione-dsa-trattamento/>

http://www.edscuola.it/archivio/handicap/hfaq_pdf.html

PARTE 3

Strategie di integrazione e tecniche di insegnamento per i BES

- 1) Specifiche tecniche per un efficace processo di insegnamento/ apprendimento ad alunni con BES.**
- 2) Stimoli facilitanti, rinforzo positivo, generalizzazione delle abilità acquisite e didattica metacognitiva.**
- 3) Punto di contatto tra la programmazione individuale e quella per il gruppo classe.**
- 4) L'interpretazione funzionale dei problemi comportamentali**

1. Specifiche tecniche per un efficace processo di insegnamento / apprendimento ad alunni con BES.

Oggi la figura del docente riveste un ruolo fondamentale nella promozione dell'apprendimento, come co-protagonista, con lo studente ovviamente, del processo educativo. Difatti molteplici studi nel settore educativo hanno tentato di esaminare le caratteristiche e le competenze dell'insegnante efficace. Si è cercato di delineare una dimensione di efficacia più generale, che riassume aspetti comuni degli insegnanti considerati efficaci in varie discipline. Accanto alla conoscenza dei contenuti disciplinari, risultano fondamentali gli elementi legati alla dimensione personale e a quella professionale del docente.

Uno dei principali obiettivi della ricerca educativa, nel panorama educativo odierno, è comprendere come l'insegnante possa favorire, nello studente, il raggiungimento di un livello completo di apprendimento in base alle abilità e alle necessità individuali. Tale condizione di facilitazione e promozione del processo di apprendimento può essere definita come "insegnamento efficace". La sua complessità ha indotto vari autori ad indagarne gli aspetti caratterizzanti, con lo scopo di analizzare e definire gli elementi costitutivi e le relazioni reciproche. La *mission*, oltre alla definizione di un modello teorico, è offrire basi fondanti per la progettazione e la realizzazione di attività formative volte al raggiungimento dell'efficacia dell'insegnamento. Nell'ambito dell'attività didattica ogni disciplina presenta delle caratteristiche peculiari: queste possono richiedere all'insegnante competenze particolari per favorire l'apprendimento negli studenti delle nozioni e delle abilità correlate. Di conseguenza, per una condizione efficace di insegnamento, il docente deve possedere la capacità di instaurare una comunicazione efficiente con i propri alunni e di sapersi porre come modello ed esempio pratico da seguire. Tali aspetti sono indubbiamente legati alla necessità, in questi contesti educativi, di trasmettere ai discenti non solo adeguate conoscenze teoriche ma anche di sviluppare capacità e abilità che risiedono dentro di essi. Al di là delle specifiche caratteristiche delle singole discipline, un elemento che accomuna l'attività di tutti gli insegnanti "efficaci" è rappresentato dalla capacità di stimolare e supportare il processo di apprendimento negli alunni. Per comprendere il legame tra la comprensione di chi ascolta e l'efficacia dell'attività educativa è possibile ipotizzare che le abilità connesse alla didattica di materie specifiche possano essere situate all'interno di una cornice più ampia delle competenze professionali. In questo caso entrano così in gioco diversi aspetti, che non riguardano solamente la conoscenza esaustiva della disciplina insegnata e della didattica, ma che fanno riferimento anche alla dimensione comunicativa, relazionale e organizzativa dell'insegnante. La ricerca nel settore

dell'insegnamento efficace si è largamente sviluppata anche con finalità attuative, utilizzando i risultati emersi per potenziare l'attività educativa istituzionale, per gestire a livello nazionale gli investimenti economici riservati al campo dell'istruzione e contribuire alla formazione iniziale e in itinere dei docenti. Lo stesso Governo ha finanziato ricerche ed indagini approfondite relative alle caratteristiche dell'insegnante efficace. Tra i vari casi, si evidenzia l'indagine commissionata dal Department for Education and Employment (DfEE, 2000) del Regno Unito. Lo scopo di tale ricerca ha riguardato la possibilità di individuare un modello di insegnamento efficace valido a tutti i livelli del sistema educativo britannico (Primary Education, educazione primaria, 5-11 anni; Secondary Education, educazione secondaria, 11-15 anni; Tertiary Education, educazione terziaria, 16-18 anni), analizzando le “*buone prassi*” nell'ambito dell'attività professionale dei docenti inglesi nei diversi cicli di istruzione. La rilevazione dei dati ha coinvolto un ampio numero di insegnanti per la durata di un intero anno scolastico, avvalendosi di varie tecniche (questionari, interviste, focus group, osservazioni in classe, raccolta di informazioni demografiche personali e professionali dei docenti). I risultati hanno evidenziato tre fattori principali dell'insegnamento che hanno un impatto significativo sull'apprendimento degli alunni e che possono essere controllati direttamente dagli insegnanti:

- le caratteristiche professionali del docente;
- le abilità di insegnamento;
- il clima di classe.

Le caratteristiche professionali includono modelli di comportamento ben definiti che vengono utilizzati più frequentemente e con risultati positivi dagli insegnanti considerati più abili e efficaci: concetto di sé come professionisti, insieme dei valori professionali, aspetti di personalità e motivazione all'insegnamento. Nello specifico, tali aspetti rientrano in cinque aree: professionalità, stile di pensiero, pianificazione e gestione del contesto, conduzione dell'attività e relazione con gli altri (studenti, colleghi e famiglie).

Le abilità di insegnamento riguardano singoli micro-comportamenti (micro-behaviors) dell'insegnante che si possono manifestare attraverso la pianificazione e la gestione dell'attività con gli studenti e possono dipendere anche da elementi esterni alla persona legati al contesto istituzionale (struttura e svolgimento della lezione, livello di attenzione e partecipazione degli studenti).

Il clima di classe rappresenta la modalità collettiva con la quale gli studenti percepiscono il loro ruolo all'interno delle lezioni.

Abilità di insegnamento, caratteristiche professionali e clima di classe registrate nelle attività di docenti ritenuti competenti sembrano essere correlate positivamente con i progressi didattici degli studenti. Da quanto emerso, il modello di insegnamento efficace e le “*buone prassi*” presentate nella ricerca si pongono come punti di partenza per interventi di potenziamento della professionalità docente.

Oggi è possibile individuare cinque fattori chiave dell'insegnamento efficace:

- conoscenza;
- entusiasmo e responsabilità nell'apprendimento;
- attività in classe che sostengano e incoraggino l'apprendimento degli studenti;
- attività di valutazione che sappiano sostenere l'apprendimento attraverso l'esperienza;
- feedback efficaci che contribuiscano allo sviluppo dei processi di apprendimento in classe;
- interazioni efficaci tra studentie docente, che supportino l'apprendimento attraverso l'esperienza.

La conoscenza, congiunta all'entusiasmo e al senso di responsabilità dell'insegnante, può essere acquisita tramite un'attività di auto-riflessione critica, che stimoli un atteggiamento attivo nei confronti della disciplina, dei suoi contenuti e delle tecniche di insegnamento. In tal modo, l'interesse del docente verso la sua materia e la sua attività formativa potranno essere trasmessi e condivisi con l'intera classe, sostenendo anche negli alunni un ruolo maggiormente attivo e riflessivo. Attività proposte in classe che promuovano l'apprendimento sono fondamentali per strutturare un ambiente di insegnamento efficace. Accanto alle attività formative, anche le attività di valutazione acquisiscono una grande rilevanza. Esse non devono essere percepite come un ineluttabile dovere da parte degli studenti, ma come una fase naturale del processo di apprendimento, con una specifica funzione educativa. Il compito dell'insegnante è sostenere e far sviluppare tale consapevolezza negli alunni. I feedback forniti dall'insegnante agli studenti in una condizione di insegnamento efficace dovrebbero avere una funzione prevalentemente informativa, ponendosi come spunti di riflessione per migliorare l'apprendimento e l'attività di studio. Infine, l'interazione tra docente e alunni deve basarsi sul mutuo rispetto e sul

riconoscimento del percorso di apprendimento che ognuno, nella propria individualità e all'interno della classe, sta sperimentando. I fattori proposti evidenziano il ruolo rilevante che la figura del docente, il contesto di apprendimento e la relazione con gli alunni hanno nel contribuire all'insegnamento efficace.

Nella figura di un docente si possono distinguere le abilità professionali dalle abilità personali. Le prime includono conoscenze didattiche:

- buone abilità di pianificazione;
- organizzazione e gestione della classe;
- capacità comunicative;
- fiducia nelle proprie abilità;
- capacità motivazionali;
- rispetto ed equità verso tutti gli studenti;
- utilizzo di metodi valutativi che stimolino un apprendimento autonomo e responsabile;
- riconoscimento del valore della formazione e del continuo aggiornamento professionale.

Tra le caratteristiche di tipo personale, invece, rientrano:

- l'attenzione verso i propri studenti;
- l'impegno a conoscere singolarmente ogni allievo;
- la qualità della relazione interpersonale tra docente e studente e il contributo personale al clima della classe.

In base a tutti questi aspetti, il docente dovrebbe acquisire una maggior consapevolezza nei confronti del ruolo dello studente nel processo di apprendimento, promuovendo un insegnamento centrato sull'allievo: l'insegnante efficace riconosce che esistono stili di apprendimento differenti ma che, nonostante tale diversità, ogni individuo è in grado di imparare.

L'insegnamento efficace può essere promosso già durante la formazione dei docenti, favorendo lo sviluppo di abilità cognitive trasversali, come, ad esempio, il pensiero riflessivo.

Nel nostro panorama italiano è stata proposta un'analisi dei comportamenti di riflessione critica sulle proprie pratiche di insegnamento in docenti di scuola dell'infanzia e primaria. Come strumento riflessivo, è stato proposto un questionario sull'auto-valutazione delle strategie di

insegnamento. L'analisi dei fattori ha evidenziato cinque principali dimensioni relative all'insegnamento efficace:

- efficacia e autoregolazione nella comunicazione;
- metodologie attive e attenzione alle attività nell'organizzazione;
- relazioni interpersonali.

Da tali ricerche si evidenziano consistenti implicazioni educative, per cui nella formazione dei docenti si dovrebbe privilegiare lo sviluppo di un atteggiamento riflessivo per promuovere una maggiore efficacia nella loro futura attività didattica. Diversi esperti didattici suggeriscono di attribuire maggior rilevanza a tale abilità nei contesti educativi, prendendola in considerazione nella valutazione intermedia e finale del percorso formativo dei futuri docenti.

La didattica deve essere orientata a far acquisire all'allievo una *competenza*, ovvero la capacità di agire con efficacia in una specifica situazione (pratica o cognitiva).

Le definizioni istituzionali (D.M.22/8/2007 n.139) che riprendono i documenti della Comunità Europea (**Quadro di Riferimento Europeo** allegato alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18/12/2006) individuano tre aree della **competenza**:

- *Competenze cognitive* (abilità cognitive)
- *Competenze funzionali* (abilità pratiche e operative)
- *Competenze sociali* (motivazione, capacità di impegno sociale e personale)
- In area francofona la triade viene declinata come *sapere, saper fare, saper essere*.

In area anglofona si preferisce parlare di *conoscenze (knowledges)*, *abilità (skills)* e *attitudini (attitudes)*.

- Secondo la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio (**Quadro di Riferimento Europeo** allegato alla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18/12/2006, ripresa dal D.M. 22/8/2007 n. 139) le competenze chiave sono “quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione”. L'elenco è il seguente:
- Comunicazione nella madrelingua
- Comunicazione nelle lingue straniere
- Competenza matematica e in campo scientifico-tecnologico
- Competenza digitale
- Imparare ad imparare (metacompetenza)
- Competenze sociali e civiche

- Spirito di iniziativa e imprenditorialità
- Consapevolezza ed espressione culturale
- Il **Quadro europeo delle qualifiche**, in inglese "*European Qualifications Framework*" (generalmente abbreviato in EQF) è un sistema che permette di confrontare le qualifiche professionali dei cittadini dei paesi europei. Per "qualifica" si intende una *certificazione* formale rilasciata da un'autorità competente a conclusione di un percorso di formazione come attestazione di aver acquisito delle competenze compatibili agli standard stabiliti dal sistema educativo nazionale.
- Secondo l'EQF la competenza è la "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale"
- I risultati di apprendimento sono definiti in termini di *Conoscenze (Knowledge)*, *Abilità (Skill)* e *Competenze (Competence)*. Il risultato complessivo è un indice, compreso tra 1 ed 8, detto QEQ, che si propone di identificare in modo veloce ed univoco il livello di approfondimento raggiunto in un certo ambito.

LE CLASSIFICAZIONI ISTITUZIONALI DELLE COMPETENZE

- **Fonti:** Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18/12/2006 - D.M. 22/8/2007 n. 139 ed allegati. **Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente** o EQF (23/4/2008).
- **Conoscenze:** risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono l'insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative a un settore di studio e di lavoro. Le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.

Abilità: capacità di applicare conoscenze e di usare *know how* per portare a termine compiti e risolvere problemi; le abilità sono descritte come cognitive (uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (che implicano l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali e strumenti)

Competenze: capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazione di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità ed autonomia.

PROGRAMMARE PER COMPETENZE

Esempio: scuola secondaria di primo grado

Competenze	Abilità	Conoscenze
<p>- Leggere comprendere e interpretare testi di vario tipo</p>	<p>- Padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Applicare strategie diverse di lettura • Individuare natura, funzioni e principali scopi comunicativi ed espressivi di un testo 	<p>-Strutture essenziali dei testi espositivi, narrativi, argomentativi</p> <p>- Principali connettivi logici</p> <ul style="list-style-type: none"> • Varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi • • Principali generi letterari con particolare riferimento alla tradizione italiana

COSA SI INTENDE PER COMPETENZE TRASVERSALI?

Non esistono competenze trasversali, ma realtà psicologiche. Tutte le competenze sono contestuali e specifiche (ogni competenza, anche quella di metodo, fa riferimento ad un campo specifico. Cfr.Rey, 2003).

Tuttavia una corretta azione di insegnamento richiede che la scuola abbia un progetto educativo centrato sull'allievo.

Quindi gli insegnanti, di diverse aree disciplinari devono condividere un progetto comune individuando obiettivi generali da declinare poi in ogni ambito (si tratta di perseguire competenze diverse a partire da un progetto comune sull'allievo).

Per ciò che concerne l'apprendimento, si possono distinguere diverse sequenze:

- Prima sequenza: **SPIEGAZIONE - APPLICAZIONE**
- **AZIONI:** l'insegnante spiega, oralmente o attraverso testi o documenti, e l'allievo deve successivamente mettere in atto esercizi di applicazione e/o studiare.
- **OSSERVAZIONI:** l'allievo non è messo in condizione di mettere in atto la lezione in uno specifico esercizio o problema. La comprensione non è prevista nel modello didattico e viene demandata all'atto individuale dell'allievo. Il metodo espositivo può essere utilizzato solo se il problema è già stato elaborato nel corso della sequenza utilizzando altri metodi

- Seconda sequenza: **OSSERVAZIONE – COMPrensIONE – APPLICAZIONE**
 - **AZIONI:** L'insegnante invita gli allievi ad osservare un aspetto della realtà (oggetti, testi, parole, figure geometriche, ecc.). Dopo ripetute osservazioni l'insegnante aiuta gli allievi a formulare una regola o una legge.
 - **OSSERVAZIONI:** il dispositivo difficilmente conduce a una vera costruzione del sapere da parte dell'allievo. Infatti: 1. in genere è l'insegnante che in conclusione formula la regola; 2. anche se l'allievo riesce a indurre la regola ciò non significa che abbia appreso il perché una certa pratica ha funzionato.
- Terza sequenza: **PEDAGOGIA DEL PROGETTO**
 - **AZIONE:** l'insegnante mobilita gli allievi (a gruppi o individualmente) su un progetto (preparare uno spettacolo, scrivere un testo, preparare un'esposizione, ecc.). La situazione ideale è quella in cui il progetto viene scelto dagli stessi allievi (esempi storici: Kilpatrick, Freinet).
 - **OSSERVAZIONI:** un aspetto positivo è che l'allievo vede la finalità per cui gli è utile il possesso di una competenza (*finalizzazione*). Aspetti critici: gli allievi sono indotti a operare secondo una *logica di efficacia* (realizzare il progetto) che non implica necessariamente un apprendimento (lo scopo perseguito è "fare il compito", non giungere a una *comprensione*). Rischio di marginalizzare le competenze intellettuali, specifiche della scuola.
- Quarta sequenza: **PEDAGOGIA DEL PROBLEMA**
 - **AZIONI:** l'insegnante propone agli allievi un'attività in forma di problema. Gli allievi non sono in grado di risolverlo allo stato attuale delle loro conoscenze (*ostacolo*). E' loro possibile comprendere il problema e risolverlo attraverso un ulteriore sforzo di comprensione.
 - **OSSERVAZIONI:** un aspetto positivo è che la *situazione problema* induce necessariamente l'apprendimento di una competenza cognitiva. Inoltre il sapere viene subito presentato sotto forma di competenza (analogia con la ricerca scientifica).

Aspetti critici: la costruzione di *situazioni - problema* non è facile al di fuori dell'ambito logico matematico. Inoltre il momento della *scoperta* non è sufficiente. A scuola deve seguire la *stabilizzazione* del sapere acquisito (definizioni, regole, esercitazioni).

All'interno del settore didattico è importante differenziare perché:

- *Differenziare* è "fare in modo che ogni allievo si trovi, più spesso possibile, in situazioni di apprendimento per lui feconde" (Philippe Perrenoud).
- Con riferimento alla didattica differenziata in Italia si utilizzano i termini *individualizzazione* o *personalizzazione*.

- L'esigenza di *differentiare* nasce sia dal rispetto delle persone che dalla preoccupazione di combattere le disuguaglianze causa degli insuccessi scolastici (precursori della pedagogia differenziata: Edouard Claparède, Célestin Freinet, Robert Dottrens).
- Dopo il 1970 l'esigenza di differenziare l'insegnamento diventa un'esigenza diffusa e si muove parallelamente allo sviluppo di una pedagogia attenta alle disabilità e alle difficoltà di apprendimento.

E' importante differenziare le azioni didattiche perché:

- Nella scuola sono presenti ostacoli oggettivi alla realizzazione di una didattica differenziata:
- **1. Divisione disciplinare dei saperi.** E' necessario elaborare un curriculum integrato centrato sullo sviluppo di competenze e di conoscenze. Per favorire l'elaborazione di un curriculum integrato, accanto a obiettivi disciplinari vanno individuati *obiettivi trasversali*.
- **2. Difficoltà di un lavoro comune tra gli insegnanti.** La concertazione tra docenti va pianificata e organizzata attraverso gruppi di lavoro con compiti ben definiti e operativi,
- **3. Classe come gruppo omogeneo per età** (all'inizio della scuola le differenze di età sono le uniche che la scuola accetta ufficialmente). Organizzare le attività degli alunni in modo flessibile attraverso diverse forme di differenziazione dei gruppi.

“Affinché siano favoriti i più favoriti e sfavoriti i più sfavoriti, è necessario e sufficiente che la scuola, nel contenuto dell'insegnamento, nei metodi, nelle tecniche di trasmissione e nei criteri di giudizio, ignori le disuguaglianze culturali tra gli allievi di differenti classi sociali: in altre parole, trattando tutti i discenti, disuguali tra loro, come uguali in diritti e doveri, il sistema scolastico sancisce di fatto le disuguaglianze iniziali di fronte alla cultura. L'uguaglianza formale che regola la pratica pedagogica serve di fatto come maschera e giustificazione all'indifferenza nei confronti delle disuguaglianze reali nell'insegnamento e nella cultura insegnata o più esattamente richiesta all'allievo” (Pierre Bourdieu).

Didattica differenziata: gruppi docenti

	Gruppo classe (insegnanti di diverse discipline)	Gruppo disciplinare
Condivisione obiettivi	Obiettivi trasversali (ad es., capacità di induzione, di stabilire relazioni, di formulare un enunciato, ritmo del lavoro, ecc.)	Obiettivi relativi a una specifica disciplina, organizzati in modo sequenziale e progressivo
Verso la differenziazione	Ogni insegnante persegue in ogni disciplina gli obiettivi trasversali individuati	Ricerca di diverse strategie per perseguire l'obiettivo

Didattica differenziata: scelte organizzative con gli alunni

<p style="text-align: center;">Differenziazione successiva</p>	<p style="text-align: center;">Alternare frequentemente diverse modalità di lavoro (collettivo, individuale, in piccoli gruppi), formulare in modi diversi le consegne di un lavoro, presentare in modi diversi (schema, commento orale) un testo, alternare attività concettuali con attività che implicano l'uso del corpo, ecc.</p>
<p style="text-align: center;">Differenziazione simultanea</p>	<p style="text-align: center;">Nello stesso momento gli allievi, anche di classi diverse, si dedicano per un certo tempo ad attività differenti (di gruppo o individuali). Ciò sia nel caso di attività di scoperta che di esercitazioni e attività di recupero/consolidamento. Con esigenze educative speciali si presenta come una via necessaria</p>

I LIVELLI DELLA VALUTAZIONE

- Valutazione degli alunni
- Valutazione degli insegnanti e dei dirigenti
- Valutazione dell'Istituto Scolastico
- Valutazione del sistema formativo

VALUTAZIONE DEGLI ALUNNI: LE DUE FUNZIONI

- La valutazione ha due funzioni, che spesso entrano in contrasto tra loro.
- La **valutazione sociale** risponde alla società ed è quella legata alla selezione dei più competenti. Essa, in quanto tale, è necessariamente selettiva e, come tale, costituisce l'esercizio di un potere reale da parte della scuola in nome della collettività.
- La **valutazione pedagogica** risponde all'allievo e ha per scopo la regolazione del processo di apprendimento, di cui costituisce un momento importante, al fine di intervenire migliorandolo. Questa funzione regolatrice è essenziale.

Data la funzione del tutto differente dei due tipi di valutazione, spesso l'insegnante si sente combattuto tra due compiti contrastanti. Per questo è necessario esser consapevoli delle due funzioni e qual è il contesto valutativo in cui si sta operando. La presenza eccessiva e anticipata di una valutazione sociale finirebbe per

mettere precocemente gli allievi in concorrenza invece di permettere loro di darsi degli obiettivi personali e superare con gradualità le difficoltà .

VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE: TIPOLOGIE

- Valutazione **diagnostica**
- Valutazione **formativa**
- Valutazione **sommativa**
- Valutazione **certificativa**

Nel senso stretto del termine la valutazione è solo **formativa** o **sommativa**. La valutazione diagnostica è infatti trasversale in quanto ogni valutazione richiede una diagnosi delle competenze . La **certificazione** è l'esito formale e pubblico di una valutazione sommativa alla fine di un ciclo o di un anno di studio.

Le valutazioni diagnostica, formativa, sommativa e certificativa sono le leve essenziali di una didattica differenziata.

- **Valutazione diagnostica:**

E' la fase di conoscenza del soggetto e anche della situazione precedente.

Essa, in specifico, indica gli strumenti (test, ecc.) con cui vengono individuate le difficoltà presenti in tutti i campi dell'apprendimento scolastico (De Landsheere).

Funzione: fornire informazioni relative alle competenze e conoscenze del soggetto.

- **Valutazione formativa:**

è la valutazione che interviene al termine di ogni compito di apprendimento e ha l'obiettivo di informare l'allievo e l'insegnante del grado di padronanza raggiunto ed eventualmente di scoprire dove e in che cosa un allievo incontra difficoltà. Ciò al fine di proporgli o fargli scoprire strategie che gli permettano di progredire (De Landsheere). La valutazione formativa è privata. Essa cerca di modificare un comportamento generale dell'allievo (metacognizione).

Funzione: fornire informazioni sul percorso di apprendimento.

- **Valutazione sommativa:**

“La valutazione sommativa indica il tipo di valutazione usato alla fine di un corso o di un programma allo scopo di assegnare un voto, certificare, valutare il progresso, o ricercare l'efficacia di un curriculum, corso di studi o piano educativo” (Bloom).

Funzione: attribuire un giudizio al fine di certificare l'apprendimento

- **Valutazione certificativa:**

la valutazione certificativa consiste in una valutazione pubblica comunicata attraverso documenti ufficiali o comunque riconosciuti: diplomi, certificati, attestati (un caso particolare e di attualità è la “certificazione delle competenze” richiesta dalla Comunità Europea). Alla valutazione certificativa si giunge attraverso una valutazione sommativa ma anche semplicemente diagnostica.

VALUTAZIONE FORMATIVA

QUADRO DI RIFERIMENTO PER LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE.

FUNZIONE	FARE UN BILANCIO	CERTIFICARE (DECIDERE)
QUANDO?	Durante il corso	A fine anno o ciclo
COME?	Tests	Tests standardizzati
BASE DI RIFERIMENTO	Il discente – I quadri di riferimento degli obiettivi	I quadri di riferimento degli obiettivi
COMUNICAZIONE	Documento di valutazione	Diploma, attestato, certificazione delle competenze
RESPONSABILITA'	Gruppo docente	Autorità competente
	Centrata sulle competenze	Centrata sulle competenze

VALUTAZIONE CERTIFICATIVA

QUADRO DI RIFERIMENTO PER LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE

FUNZIONE	DIALOGO	FARE IL PUNTO
QUANDO?	Durante l'insegnamento	Prima e dopo l'apprendimento
COME?	Dialogare sull'evoluzione degli apprendimenti	Tests
BASE DI RIFERIMENTO	Il discente	Il discente – I quadri di riferimento degli obiettivi
COMUNICAZIONE	Dialogo particolare	Portfolio
RESPONSABILITA'	L'insegnante e l'allievo	Il gruppo docente
	Centrata sulle competenze e sui processi (metacognizione)	Centrata sulle competenze e sui processi (metacognizione)

UN MODELLO DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE COMPLESSE

- **Fase 1:** si chiede agli allievi di eseguire un compito complesso che esige la scelta e la combinazione di un numero significativo di procedure che egli dovrebbe già conoscere (a livello primario, è meglio che il compito sia pluridisciplinare).
- **Fase 2:** si propone agli allievi un compito analogo. Questa volta, però, il compito è segmentato in compiti elementari le cui consegne sono esplicite.
- **Fase 3:** si propone agli allievi una serie di compiti semplici e decontestualizzati (es., fare una sottrazione, scrivere delle parole, accordare un verbo con il soggetto, ecc.). Questi compiti corrispondono alle procedure elementari che devono essere possedute per eseguire il compito delle fasi precedenti.

Al termine di ciascuna fase l'insegnante, una volta individuata una difficoltà, proporrà all'allievo la fase successiva al fine di individuare dove essa si situa (possesso di una procedura, capacità di analizzare la situazione complessa, ecc.). Tutto il processo ha un carattere diagnostico.

CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

- Nella scuola primaria e secondaria di primo grado la certificazione delle competenze viene effettuata su un modello costruito dalle scuole (la certificazione al termine della scuola secondaria di primo grado contiene anche un voto in decimi). Per elaborare i modelli "possono costituire riferimenti funzionali per le scuole il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, che prevede sei livelli di padronanza, utilizzabile tanto per le lingue straniere quanto per la lingua italiana, e i Quadri OCSE PISA, nonché i Quadri di riferimento elaborati dall'INVALSI per la prova nazionale"(CM.n. 48/2012).
- Per le scuole secondarie di secondo grado il Ministero ha fornito un modello di certificazione nazionale per livelli (4 livelli: non raggiunto – base – intermedio avanzato).
- Fonti normative: L. n. 169 del 30/10/2008 - D.P.R. n. 122 del 22/4/2009 - C.M. MIUR 31.5.2012, n. 48 - D.M. n. 9 del 27/1/2010.

2. Stimoli facilitanti, rinforzo positivo, generalizzazione delle abilità acquisite e didattica metacognitiva.

Quando si parla di didattica meta cognitiva si fa riferimento un'area di efficace intervento nella pratica educativa poiché riguarda il nucleo di senso-prospettiva dell'intero processo di insegnamento/apprendimento ed agisce sulla natura dei percorsi evolutivi di ogni persona.

L'insegnante che opera in serenità e armonia con le teorie metacognitive favorisce gli alunni nell'impegno di imparare ad imparare: in tale panorama la didattica metacognitiva assume un significato paradigmatico, in altri termini, diventa un campo di intervento affascinante e nel contempo impegnativo.

Per gli insegnanti l'utilizzo di tecniche metacognitive vuol dire adottare intese collaborative finalizzate alla proposta ed allo sviluppo di un agglomerato di abilità trasversali che hanno a loro volta una positiva ricaduta nell'intero processo evolutivo di ogni alunno. L'insegnante assume il ruolo di modello e consigliere, partecipa agevolatore di processi e apprendimenti.

Cosa si intende per "imparare ad imparare"?

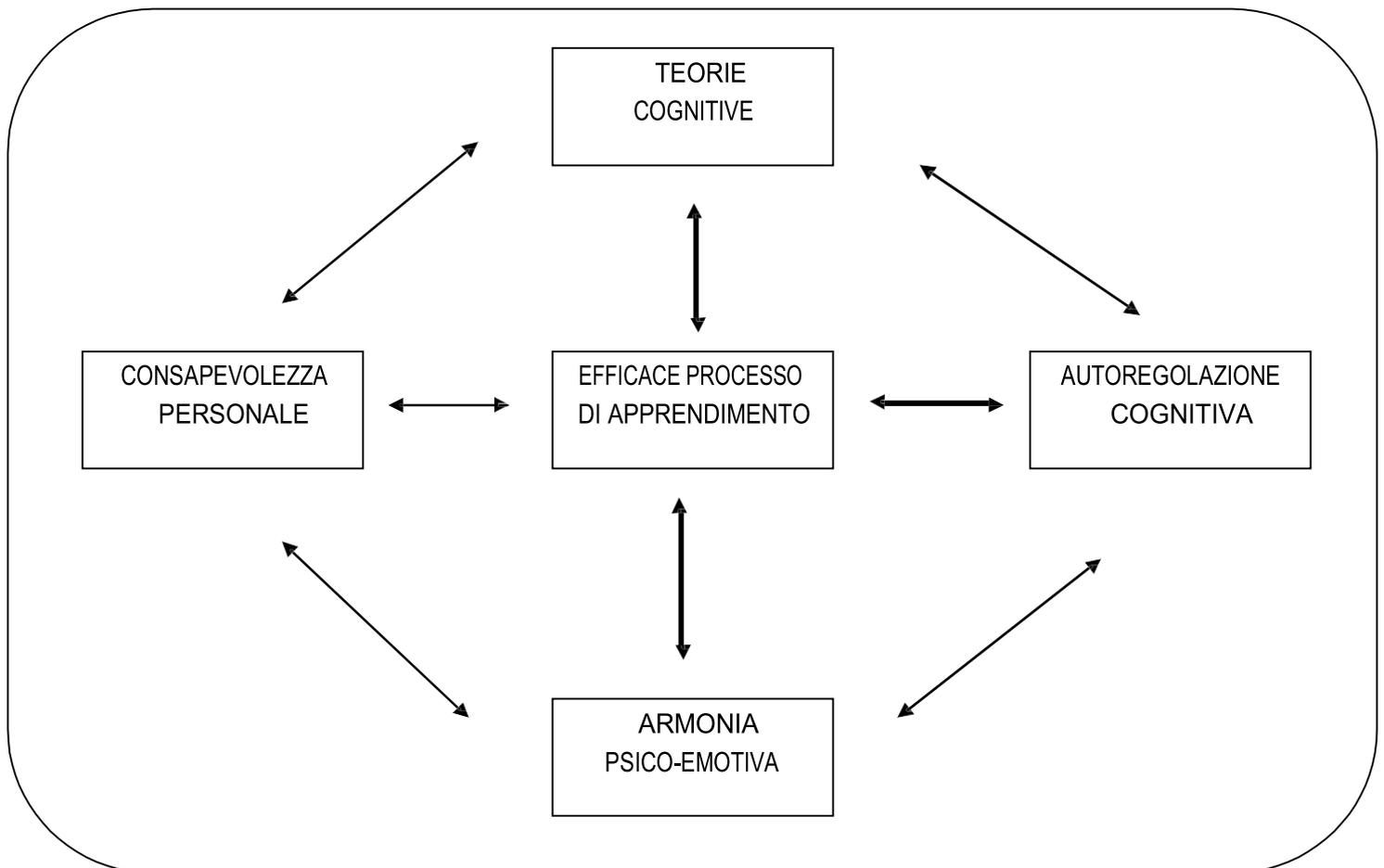
Si intende riconoscere e, di conseguenza, applicare consapevolmente adeguati comportamenti, strategie, abitudini utili ad un efficace ed economico processo di apprendimento.

Si intende lo sviluppo delle abilità di controllo e di potenziamento delle performances cognitive, e più in generale delle abilità di interazione con il mondo che ci circonda e con il nostro microcosmo biopsichico.

Imparare ad imparare viene riconosciuta come una meta-abilità che evolve con l'alunno e diviene il filo conduttore che lo guida ad una positiva assunzione di responsabilità in merito al proprio processo di apprendimento.

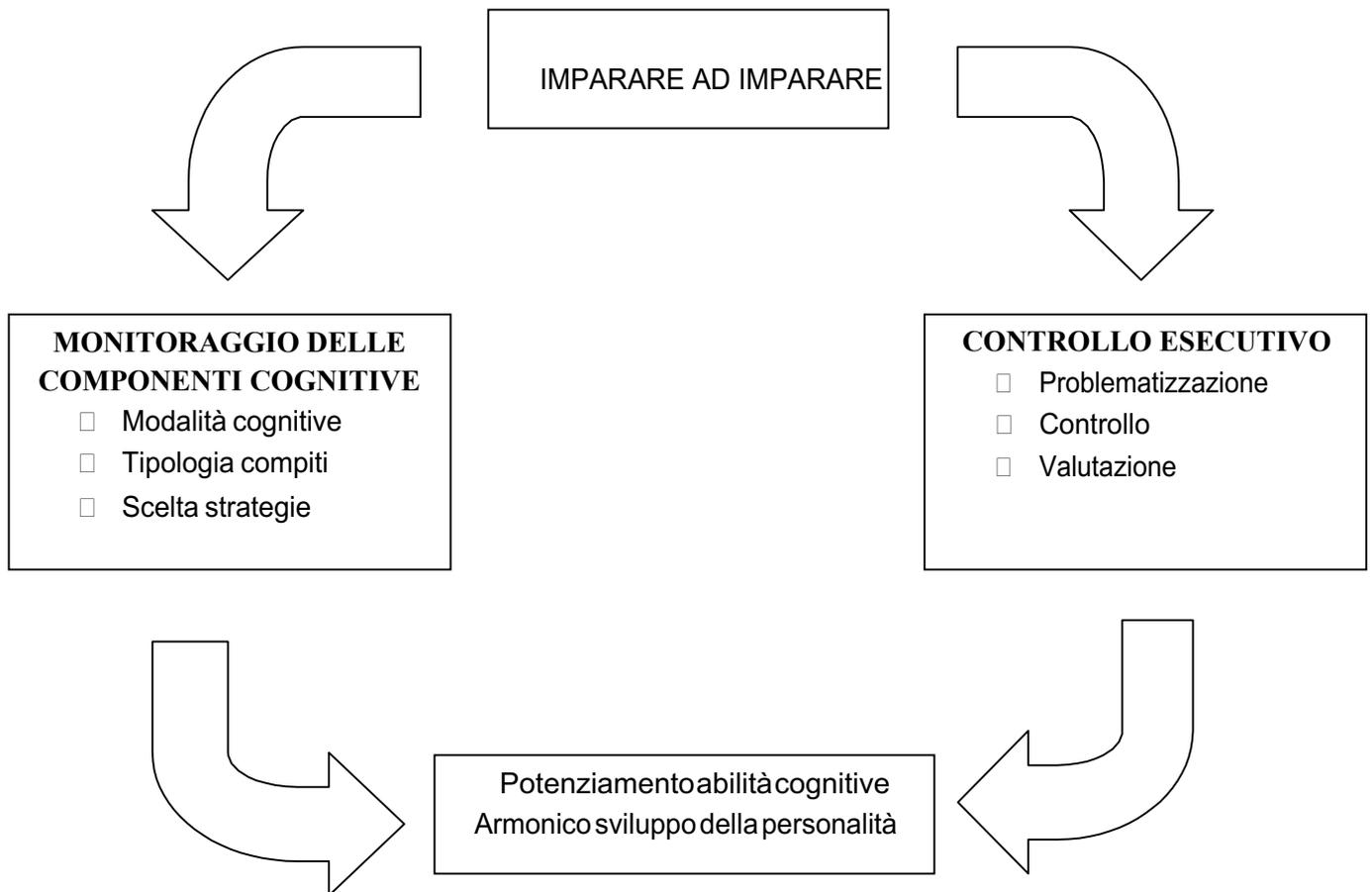
Tra le più efficaci modalità di realizzazione della didattica metacognitiva, viene menzionato l'approccio autoregolativo, nel quale gli alunni vengono aiutati nel processo di riconoscimento delle abilità necessarie allo svolgimento di compiti di apprendimento ed incoraggiati alla scelta ed alla più produttiva applicazione di adeguate strategie operative.

SCHEMA RIASSUNTIVO



Spesso il raggio d'azione della didattica metacognitiva viene a stemperarsi con quello della didattica mirata allo sviluppo di abilità più specificamente cognitive. Per evitare confusioni e fraintendimenti bisogna quindi puntualizzare che sono costrutti eminentemente metacognitivi quelli del monitoraggio delle componenti cognitive e del controllo esecutivo.

Il monitoraggio delle componenti cognitive implica la conoscenza delle proprie modalità di apprendimento, dei tipi di compito da svolgere, delle strategie da applicare nello svolgimento delle diverse attività di studio. Il controllo esecutivo può essere considerato come un insieme di azioni da svolgere durante il processo di apprendimento: previsione, pianificazione, controllo e valutazione.



La didattica metacognitiva offre quindi un approccio utile ad ogni ambito disciplinare e certamente si rivela una modalità di intervento didattico molto produttiva, poichè rispetta la persona in fieri di ogni allievo ed offre strategie flessibili e calibrabili alle esigenze degli studenti di ciascuna fascia d'età.

In conclusione si può affermare che imparare ad imparare è un *modus vivendi*, è un patrimonio di abilità relativo al "saper essere" ed investe il processo di armonico sviluppo di ogni soggetto in età evolutiva e nell'ottica della formazione continua.

La metacognizione

Il metodo dell'insegnamento basato sulla metacognizione offre concrete possibilità, affinché si possano realizzare in tutti gli alunni, anche quelli con difficoltà e/o limitate capacità intellettive, apprendimenti significativi, accompagnati da un incremento di capacità a livello cognitivo.

L'utilizzo della metacognizione, intesa come capacità di essere cosciente dei propri stati mentali ed anche emozionali, si fonda ormai su innumerevoli studi da parte della psicologia e delle neuroscienze.

Nella scuola, difatti, si avverte sempre più il divario tra chi per diverse ragioni dispone di un buon metodo di studio, magari collegato ad un buon grado di motivazione, e chi non ha acquisito quelle abilità ... La didattica metacognitiva fa parte delle buone pratiche didattiche. Attiva e controlla i processi e sviluppa conoscenze e competenze. Secondo Cornoldi “il primo strumento compensativo è il metodo di studio” e, quindi, la relazione educativa.

L’interesse dei ricercatori si è ampliato dalla semplice analisi dei processi cognitivi necessari per ottenere determinati apprendimenti allo studio delle modalità che portano alla consapevolezza, da parte del soggetto, dei processi mentali messi in atto. Sono stati elaborati vari modelli esplicativi, attraverso i quali si sono cercate di evidenziare le diverse variabili cognitive, motivazionali, personali e situazionali che intervengono a condizionare i processi di apprendimento.

Il fine della didattica meta cognitiva, come già evidenziato precedentemente, è “imparare a imparare”, in altri termini attivare consapevolmente tutte quelle capacità e quelle procedure volte ad acquisire apprendimenti efficaci e spendibili in contesti differenti ed in situazioni nuove.

Secondo le Raccomandazioni del Consiglio d’Europa del 18/12/2006, “imparare a imparare” è una delle competenze chiave (key or core competencies) che l’allievo deve possedere, ovvero una delle competenze necessarie ed indispensabili per tutti gli individui, che forniscono le basi per un apprendimento che dura tutta la vita (lifelong learning). Essa quindi si configura come una “meta-abilità”, che si sviluppa con l’allievo, perseverando nell’apprendimento e organizzandolo efficacemente in relazione al tempo e alle informazioni acquisite. Partendo da quanto si è appreso precedentemente, in termini di conoscenza e di esperienza, gli alunni riescono ad applicarlo nei molteplici contesti di vita: casa, lavoro, istruzione e formazione. Diventano elementi fondamentali, allora, la motivazione, intrinseca e estrinseca, la fiducia, l’autostima e le diverse variabili emotive. Imparare a imparare comporta che “l’allievo conosca e comprenda le proprie strategie di apprendimento preferite, i punti di forza ed i punti deboli delle proprie abilità e qualifiche e sia in grado di ricercare le opportunità di istruzione e formazione e gli strumenti di orientamento e/o sostegno disponibili” (Racc.UE 18/12/06). Il docente che utilizza le strategie didattiche metacognitive, attiva nei propri alunni tutte quelle abilità trasversali, che hanno una positiva ricaduta nel processo di apprendimento dei propri allievi. Egli è un agevolatore di processi ed apprendimenti, al fine di rendere sempre più autonomo il discente nel riconoscere le diverse situazioni cognitive ed applicare le più opportune strategie. Diviene, allora, fondamentale nella didattica metacognitiva il monitoraggio delle componenti/risorse cognitive, intese come modalità di apprendimento, tipologia dei compiti, scelta delle strategie più opportune da applicare nello

svolgimento delle diverse attività di studio. A questo si affianca un momento di controllo esecutivo, che viene svolto contemporaneamente e che contempla la previsione, la problematizzazione, la pianificazione e la valutazione di quanto si è appreso.

Essere soggetti metacognitivi significa riconoscere e applicare consapevolmente adeguati comportamenti, strategie, abitudini utili a un più economico ed efficace processo di apprendimento. Significa sviluppare delle abilità di controllo e di potenziamento delle performances cognitive, e più in generale delle abilità d'interazione con il mondo che ci circonda e con il nostro microcosmo biopsichico. Imparare a imparare viene riconosciuta come una meta-abilità che evolve con l'allievo e diviene il filo conduttore che lo guida ad una positiva assunzione di responsabilità in merito al proprio processo di apprendimento autonomo. La più efficace modalità di realizzazione della didattica metacognitiva, sembra l'approccio autoregolativo, nel quale gli allievi vengono aiutati nel processo di riconoscimento delle abilità necessarie allo svolgimento di compiti di apprendimento ed incoraggiati alla scelta ed alla più produttiva applicazione di adeguate strategie operative. Il concetto di metacognizione ha assunto progressivamente un significato più ampio, finendo per far riferimento sia alla consapevolezza del soggetto rispetto ai propri processi cognitivi (conoscenza metacognitiva), che all'attività di controllo esercitata su questi stessi processi (processi metacognitivi di controllo). La conoscenza metacognitiva si riferisce alle idee che un individuo ha sviluppato sul funzionamento mentale ed include impressioni, intuizioni, nozioni, sentimenti, autopercezioni. In base a queste conoscenze, che non fanno riferimento solo a processi di tipo cognitivo, il soggetto è in grado di dire come mai ci si dimentica delle cose, come si fa ad imparare, che effetto determina il passare del tempo sulla memoria, ecc. I processi metacognitivi di controllo, invece, riguardano la capacità di verificare l'andamento della propria attività mentale mano a mano che si svolge e di mettere in atto particolari strategie. La componente di controllo include il valutare il grado di difficoltà del materiale, lo stabilire in che misura si hanno conoscenze relative al settore di interesse, la messa in atto di strategie adeguate alla risoluzione del compito, il verificare se l'attività di apprendimento intrapresa possa portare ai risultati che si intendevano raggiungere. Uno sviluppo applicativo molto interessante di questi studi ha riguardato l'ambito didattico. Da più parti è stato riconosciuto il ruolo fondamentale delle componenti metacognitive come variabili in grado di condizionare le modalità con le quali un individuo apprende. L'efficacia della didattica metacognitiva è stata verificata in svariati campi, quali le prestazioni di memoria, la lettura e comprensione del testo, la matematica, la scrittura, l'iperattività con disturbi di attenzione, le difficoltà d'apprendimento ed il ritardo mentale lieve. L'approccio didattico metacognitivo è senza dubbio lo sviluppo recente più interessante e utile tra quelli originati nell'ambito della psicologia

cognitiva e viene applicato attualmente con risultati positivi sia a livello della metodologia didattica rivolta alla generalità degli alunni, sia negli interventi di recupero e sostegno di quelli con difficoltà d'apprendimento (DSA). La didattica metacognitiva è un modo di fare scuola che utilizza deliberatamente e sistematicamente i vari concetti e le metodologie derivati dagli studi sulla metacognizione. Con la metacognizione si stanno introducendo nella didattica e nel lavoro educativo delle novità importanti anche a livello di contenuti, di obiettivi e di abilità che l'alunno troverà utile apprendere ed usare. Dal punto di vista educativo il ruolo della metacognizione consiste nel rilevare che il processo educativo non deve incidere soltanto sulle abilità di base possedute o acquisite, o sui prodotti dell'apprendimento (le nozioni apprese), ma, soprattutto, sulle modalità di comprensione ed utilizzazione delle abilità stesse. L'obiettivo della didattica metacognitiva è quello di offrire agli alunni l'opportunità di imparare a interpretare, organizzare e strutturare le informazioni ricevute dall'ambiente e di riflettere su questi processi per divenire sempre più autonomi nell'affrontare situazioni nuove. La novità significativa dell'approccio didattico metacognitivo sta nel fatto che l'attenzione dello studioso e dell'insegnante è rivolta principalmente a formare quelle abilità mentali superiori che vanno al di là dei semplici processi cognitivi primari (quali leggere, calcolare, ricordare, ecc). Questo andare al di là della cognizione significa innanzi tutto sviluppare nel soggetto la consapevolezza di quello che sta facendo, del perché lo fa, di quando è opportuno farlo ed in quali condizioni. L'approccio metacognitivo tende anche a formare le capacità di essere "gestori diretti" dei propri processi cognitivi, dirigendoli attivamente con proprie valutazioni e indicazioni operative. Molti studi hanno evidenziato con chiarezza come bambini, anche in età scolare, siano capaci di operare riflessioni circa il funzionamento della propria attività cognitiva e sugli eventi mentali più in generale. Così essi, crescendo, maturano una propria "teoria della mente" e una propria sensibilità metacognitiva. Il fatto che età cronologica, sviluppo intellettuale generale e sviluppo metacognitivo siano fortemente connessi costituisce una prima prova intuitiva della rilevanza della metacognizione e pone il problema della relazione esistente fra questi aspetti. Si è ipotizzato che una maggiore intelligenza permette una maggiore capacità metacognitiva e, viceversa che la metacognitivtà sia uno degli elementi che determinano criticamente lo sviluppo intellettuale, oppure che l'uno e l'altro siano il risultato della mediazione di vari fattori (quali le esperienze, le interazioni sociali, il linguaggio, l'incremento delle risorse cognitive implicate nell'elaborazione dell'informazione) che tipicamente si sviluppano in età evolutiva. La conoscenza metacognitiva viene acquisita attraverso noi stessi e attraverso gli altri. Attraverso noi stessi essa sorge sia in base alle esperienze che facciamo durante lo svolgimento dei nostri processi cognitivi, sia in base alla riorganizzazione cui progressivamente il

sistema è sottoposto. Gli studi sulla coscienza hanno mostrato che, generalmente, siamo coscienti dei prodotti della nostra attività cognitiva (ad esempio, i contenuti del nostro pensiero), ma non siamo coscienti dei processi (processi che si svolgono quando pensiamo). Il bambino, inoltre, può acquisire conoscenze metacognitive anche attraverso gli altri. Il ruolo dell'ambiente culturale è provato da alcune ricerche che hanno mostrato la relazione esistente fra concettualizzazione dei genitori e degli insegnanti da un lato e idee dei bambini dall'altro. Ad esempio: gli insegnanti nord-americani attribuiscono maggiore importanza al ruolo dell'impegno, mentre gli insegnanti tedeschi tendono ad insegnare un numero maggiore di strategie specifiche, aspetti che si riflettono sulle concettualizzazioni dei bambini; in altre parole, la scuola non trasmette solo conoscenze specifiche, ma anche una visione generale quale quella rappresentata dalla credenza attributiva relativa al ruolo dello sforzo. Un caso particolare di acquisizione mediata socialmente è rappresentato dall'autocontrollo, che sembra in parte dovuto alle interiorizzazioni di consegne verbali degli adulti. Secondo il suggerimento della scuola russa (Luria, Vygotskij), ripreso dai moderni approcci cognitivo - comportamentali, molte forme di processo di pensiero interiore sorgono infatti dalle ripetute esperienze di messaggi verbali: ad esempio, il bambino che si è sentito ripetere più volte che bisogna valutare le alternative prima di decidere, progressivamente interiorizza questa dimensione riflessiva. Dal punto di vista educativo tutti questi spunti suggeriscono che è possibile e non particolarmente difficile, influire direttamente, attraverso l'istruzione, sullo sviluppo metacognitivo del bambino. Per l'insegnante che opera in modo metacognitivo si profila una grossa opportunità di ritagliare per sé un ruolo formativo di non poco conto verso le nuove generazioni. L'approccio metacognitivo riserva un ruolo fondamentale all'insegnante: quello di "facilitatore" di cambiamenti strutturali nei discenti, laddove con questo termine si intende un processo complesso che non riguarda la compensazione di particolari comportamenti, singole abilità o specifiche competenze, ma qualcosa che interessa direttamente la struttura dei processi mentali e, proprio per questo, rimane stabile nel tempo. E' importante evidenziare chiaramente due aspetti importanti: 1. L'approccio metacognitivo è una modalità di intervento polivalente e trasversale all'intero processo di apprendimento. Esso richiede un utilizzo altamente intenzionale e professionalmente corretto da parte degli insegnanti.

Perché l'approccio metacognitivo si definisce "polivalente" e "trasversale"?

Si definisce polivalente per il suo carattere di metodo generalizzabile nelle più disparate condizioni di apprendimento.

Nello stesso tempo si definisce trasversale perché comune ai vari ambiti di insegnamento e capace di seguire l'individuo nel corso dell'intero suo cammino scolastico.

L'approccio metacognitivo rappresenta una modalità privilegiata per trasmettere contenuti a qualsiasi età, poiché mira sostanzialmente ad ottenere una crescita funzionale e strutturale del soggetto. Secondo la direzione metacognitiva è indispensabile che l'alunno acquisisca consapevolezza del proprio stile di apprendimento e che sia in grado, attraverso l'adozione di appropriate strategie, di rimediare alle proprie carenze e di potenziare i propri lati forti. La didattica metacognitiva rappresenta la traduzione dell'approccio metacognitivo nella didattica in classe e si rivolge alla generalità degli alunni, anche a quelli con difficoltà di apprendimento, indipendentemente dalla natura di tali difficoltà. Quindi, la didattica metacognitiva è un modo di fare scuola sia nelle normali attività curricolari sia negli interventi di recupero e sostegno degli alunni con difficoltà di apprendimento, oltre che nell'educazione specializzata per gli alunni con deficit più gravi. Questa caratteristica consente di non separare rigidamente gli interventi individualizzati di recupero e sostegno dalla didattica normale rivolta all'intera classe. Secondo Ausubel, il trasferimento cognitivo nell'apprendimento scolastico consiste soprattutto nel modellare la struttura cognitiva dello studente, nel manipolare il contenuto e la strutturazione delle precedenti esperienze d'apprendimento.

Lo studioso elenca alcune strategie didattiche per facilitare il trasferimento cognitivo (scaffolding cognitivo): utilizza gli organizzatori per superare il divario tra la conoscenza pregressa e il nuovo, con la funzione di facilitare e minimizzare gli ostacoli, fornendo un'impalcatura o sostegno concettuale per l'incorporazione e la fissazione del materiale proposto dal nuovo apprendimento per Conciliazione integrativa degli argomenti, cioè non dividere gli argomenti in compartimenti stagni, bensì collegati e presentati in serie successiva per Organizzazione sequenziale della materia, dove la conoscenza precedente gioca un ruolo di organizzatore e di scaffolding per quella successiva per differenziazione progressiva della disciplina per consolidamento: presuppone che il passaggio precedente sia chiaro, stabile e ben organizzato.

I quattro livelli della didattica metacognitiva Secondo Ianes (Didattica speciale per l'integrazione, Erickson, 2001)

Un percorso didattico basato sulla metacognizione si può articolare in quattro livelli diversi, che rappresentano altrettante dimensioni ben distinte della meta cognizione:

- per il primo livello di cui parla Ianes è quello in cui l'insegnante fornisce informazioni generali rispetto ai vari processi cognitivi: la memoria (tipi di memoria, strategie di immagazzinamento delle informazioni); la percezione, l'attenzione, i vari tipi di apprendimento, le intelligenze multiple. All'interno di queste conoscenze teoriche generali sono particolarmente importanti tre aspetti, che si possono affrontare discutendo di qualsiasi processo psicologico: il funzionamento in generale e cioè la tipicità normale; i limiti del processo stesso, con l'entità e le caratteristiche della variabilità individuale e, terzo aspetto ma non certo ultimo in ordine di importanza, la possibilità di influenzare attivamente lo svolgimento del processo attraverso esperienze che lo possano far crescere in estensione e complessità oppure con strategie di autoregolazione e di aumento dell'efficacia del processo stesso.
- per il secondo livello riguarda l'autoconsapevolezza del proprio funzionamento cognitivo. Con questo passaggio si procede dalle conoscenze generali sul funzionamento della mente alla conoscenza del funzionamento specifico della mente di un certo studente. Lo studente è chiamato a prendere coscienza dei propri processi cognitivi, rendendosi conto delle proprie debolezze o dei punti di forza. Questa presa di coscienza deve necessariamente essere accompagnata da un clima di accettazione, perché altrimenti l'emergere dei limiti potrebbe avere una ricaduta negativa sull'autostima.
- per il terzo livello concerne l'uso generalizzato di strategie di autoregolazione cognitiva. Il processo di "controllo" può articolarsi in questo modo: . fissarsi un chiaro obiettivo di funzionalità ottimale del processo, in termini sia di risultato sia di modalità di svolgimento (come si dovrebbe fare per ricordare dei nomi o per scrivere un riassunto) . darsi delle istruzioni per svolgere le operazioni tipiche del processo (es. scrivere su un foglio di ripetere 5 volte la lista di parole da ricordare) . osservare l'andamento del processo e raccogliere dati sui risultati . confrontare questi dati con gli obiettivi . valutare lo svolgimento delle varie operazioni. I processi che riguardano questo livello sono: autoosservazione, autodirezione e autovalutazione. In questo terzo livello metacognitivo l'alunno dovrebbe applicare le sue conoscenze, sia teoriche generali che personali e introspettive, nell'autoregolarsi efficacemente durante lo svolgimento di un compito concreto di apprendimento, memorizzazione, problem solving o altro. Le conoscenze più utili a questo proposito riguardano il riconoscimento del tipo di compito con le relative richieste in termini di attività cognitive necessarie, lo svolgimento tipico delle attività cognitive con i limiti loro propri e le strategie che si possono utilizzare per regolare al meglio queste attività.

- per il quarto livello riguarda le variabili psicologiche di mediazione. Lo studente nel corso dei suoi studi elabora una “immagine di sé come persona che può imparare” che costituisce una parte della sua immagine di sé generale. Gli aspetti legati all’immagine di sé come studente possono interferire positivamente o negativamente sulle attività di studio e sulla possibilità di successo dell’approccio metacognitivo fin qui esposto. Richiedono quindi un’attenzione particolare. Queste variabili psicologiche sono:

- locus of control: tale espressione si può tradurre come il “luogo dove lo studente ritiene si trovino i fattori responsabili di quello che gli accade e cioè le cause dei successi e degli insuccessi”. In altri termini, il successo o l’insuccesso scolastico e negli apprendimenti dipendono da me o da fattori esterni incontrollabili? Se credo che dipendano da me posso impegnarmi per modificare la situazione, altrimenti vivo una condizione d’impotenza. In questo secondo caso è necessario intervenire per modificare le convinzioni spesso profonde e legate all’autostima (“Non posso farcela, non ho le capacità, non dipende da me”).
- stile di attribuzione: questa componente si riferisce agli atteggiamenti e alle convinzioni che lo studente possiede riguardo alle strategie, alla loro utilità nel processo di apprendimento. Non è possibile insegnare una strategia metacognitiva di memoria ad uno studente che la ritenga assolutamente inutile perché ritiene che “le informazioni dovrebbero rimanere in mente dopo una lettura”.
- senso di autoefficacia: questa variabile riguarda la convinzione delle proprie capacità di raggiungere il successo nell’esecuzione di un compito: è il senso di “potercela fare”. Questa variabile è molto influenzata dall’insegnante che trasmette fiducia, crede nelle potenzialità degli studenti e produce una sorta di empowerment. È importante far sperimentare il successo, calibrando prove alla portata dello studente. Una serie d’insuccessi influisce negativamente sul senso di autoefficacia (Bandura).
- autostima: è il complesso di giudizi di valore e sentimenti che proviamo nei confronti dei molti aspetti della nostra persona. Questa variabile ha un’importanza enorme nella vita psicologica di tutti. L’autostima in qualche modo comprende in sé il locus of control e il senso di autoefficacia e ha una profonda ricaduta nella vita in generale e in quella scolastica in particolare. Le facilitazioni all’interno di un programma differenziato potrebbero ad esempio essere vissute come una discriminazione che sancisce la propria inferiorità e conseguente abbassamento dell’autostima. Il sentirsi il più possibile come gli altri è, quindi, un obiettivo da raggiungere per rafforzare

l'autostima. Inoltre, è fondamentale creare un clima non minaccioso per l'autostima degli studenti: ad esempio, sarà impossibile attivare una discussione se, chi interviene, corre il rischio di passare per stupido.

- motivazione: molte difficoltà di apprendimento sono da collegare a un deficit di motivazione intrinseca e cioè quella capacità di riconoscere l'importanza di un certo apprendimento che produce un investimento spontaneo nello studio. La motivazione estrinseca, al contrario viene sostenuta dall'esterno attraverso l'uso sistematico di rinforzatori positivi (non studio perché ritengo siano importanti quegli apprendimenti ma perché riceverò dei premi o gratificazioni). La motivazione estrinseca viene sollecitata il più delle volte con l'intenzione di agganciare pian piano la motivazione intrinseca, ma talvolta si rimane solo a questo primo livello.

I quattro livelli della didattica metacognitiva, così come li propone Ianes, sono strettamente interconnessi: ad esempio delle informazioni generali sulla memoria possono consentire di osservare in modo nuovo i propri processi di memorizzazione e indurre lo studente a sperimentare nuove strategie di memorizzazione. Il successo delle strategie, inoltre, rafforzerà il senso di autoefficacia e l'autostima. Questa interconnessione potrebbe suggerire un approccio globale e integrato che affronti i quattro livelli. Ma non è necessario procedere sempre in questo modo e si possono pensare approcci più focalizzati: ad esempio è utile sviluppare alcune unità didattiche sul funzionamento della memoria oppure insegnare una strategia di memorizzazione oppure affrontare criticamente le convinzioni degli studenti sull'utilità di certe strategie nella soluzione dei problemi. Le strategie metacognitive Approcciarsi al mondo dei DSA e immergersi nello studio di questa galassia, è stato per me, docente della secondaria superiore, una novità assoluta, facendo emergere la mia incompetenza nel settore. Però, l'esperienza si è rivelata dirimente come un raggio di luce, capace di stimoli nuovi per riflettere, approfondire e migliorare la strategia didattica e la relazione educativa con il gruppo classe. Anche per questo il mondo DSA diventa una risorsa sfidante, stimolante per la crescita personale. Infatti, il nodo centrale del discorso è la dimensione relazionale e l'acquisizione di un metodo di studio efficace, intesi non tanto come strumenti, quanto come strategie compensative, trasversali e utili per il successo di tutti gli alunni. Infatti, chiamiamo strategie compensative, l'utilizzo delle conoscenze come strumento per formare competenze, cioè capacità di intervento in modo funzionale ai diversi bisogni. Tutto questo rimanda alle strategie metacognitive, il cui sviluppo risulta di fondamentale importanza per consentire a tutti i soggetti (con o senza DSA) di elaborare consapevolmente metodologie alternative di apprendimento. Come noto, per metacognizione (oltre la cognizione) si intende la capacità di pensare sul pensiero, cioè di

riflettere sulle proprie capacità di riflettere sulle proprie capacità e tecniche cognitive, di controllare, modificare, adattare/accomodare/assimilare e valutare i propri processi cognitivi a seguito dell'interazione con l'ambiente interno ed esterno (interazione intrainterpersonale), configurandosi come conoscenza strategica e come un ponte tra pensiero e motivazione.

Le strategie metacognitive costituiscono le modalità dell'apprendimento. Quindi, si può optare per le seguenti considerazioni conclusive: l'intelligenza si modifica con l'applicazione e l'impegno, con riflesso emotivo positivo sui costrutti di autostima e autoefficacia per la necessità di sviluppare la competenza compensativa, cioè la capacità di usare la conoscenza, gli strumenti compensativi e le strategie metodologiche per potenziare la percezione di autoefficacia e la spinta motivazionale nei soggetti con DSA, ma anche nel gruppo classe, per un contesto di apprendimento facilitante dove co-costruire le condizioni del successo per tutti (qualità al plurale).

La didattica metacognitiva offre, quindi, un approccio utile a ogni ambito disciplinare e certamente si rivela una modalità di intervento didattico molto produttiva, poichè rispetta la persona in fieri di ogni allievo ed offre strategie flessibili e calibrabili alle esigenze degli studenti di ciascuna fascia d'età. In conclusione possiamo affermare che imparare a imparare non è soltanto una competenza, ma un *modus vivendi* ed operandi, che riguarda la globalità della persona che apprende, è un patrimonio di abilità relativo al "saper essere" ed investe il processo di armonico sviluppo di ogni soggetto in età evolutiva, nell'ottica della formazione continua e permanente, oltre che del processo di inclusione.

3. Gestione e programmazione individuale e gruppo di classe

Analisi e gestione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali e il relativo Protocollo

La C.M. n. 8/2013 Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”.

Tale Direttiva dispone le seguenti funzioni: inquadrare e dare coerenza alla gestione degli alunni con bisogni educativi speciali chiarendo che la presa in carico degli alunni con BES debba essere al centro dell’attenzione e dello sforzo congiunto della scuola e della famiglia.

L’area BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI (BES) comprende:

- a) alunni diversamente abili
- b) alunni con Disturbo Specifico Dell’ Apprendimento (DSA)
- c) alunni con Area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale.

La Direttiva, a tale proposito, ricorda che ciascun 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 gli istituti scolastici offrano adeguata e personalizzata risposta”.

Si desume, quindi, che ogni alunno ha bisogni diversi dall’altro , Specifici appunto, e che necessita di un percorso educativo personalizzato nell’ottica del PERCORSO DI VITA garantito dalla legge.

Da un’attenta analisi si evince l’individuazione di tre fasce:

1. Alunni diversamente abili. Sono gli alunni con patologie certificate e per i quali è previsto l’insegnante di sostegno. Si predispongono il PEI dopo il primo periodo di frequenza ed è soggetto a VERIFICA INTERMEDIA E FINALE in sede di GLHO.

2. Alunni con Disturbo Specifico Dell’ Apprendimento (DSA). Per ciò che concerne gli alunni in possesso di una diagnosi di DSA, si raccomanda di adottare preventivamente le misure previste dalla Legge 170/2010, qualora il Consiglio di classe o il team dei docenti della scuola primaria ravvisino e riscontrino, sulla base di considerazioni psicopedagogiche e didattiche, carenze fondatamente riconducibili al disturbo (dislessia, disgrafia, discalculia);

3. Alunni con Area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale. 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 che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell'ultimo anno - è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati (PDP), oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative. In tal caso si avrà cura di monitorare l'efficacia degli interventi affinché siano messi in atto per il tempo strettamente necessario. Pertanto, a differenza delle situazioni di disturbo documentate da diagnosi, le misure dispensative, nei casi sopra richiamati, avranno carattere transitorio e attinente aspetti didattici, privilegiando dunque le strategie educative e didattiche attraverso percorsi personalizzati, più che strumenti compensativi e misure dispensative.

Strumento privilegiato è il percorso individualizzato e personalizzato, redatto in un **Piano Didattico Personalizzato (PDP)**, che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare – secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata – le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti. In questa nuova e più ampia ottica, il Piano Didattico Personalizzato non può più essere inteso come mera esplicitazione di strumenti compensativi e dispensativi per gli alunni con DSA; esso è bensì lo strumento in cui si potranno, ad esempio, includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica, abbisognano), strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didattico-strumentale.

LA PROGETTAZIONE DEGLI INTERVENTI DA ADOTTARE RIGUARDA TUTTI GLI INSEGNANTI

L'intera comunità scolastica è chiamata ad organizzare i curricoli in funzione dei diversi stili o delle diverse attitudini cognitive, a gestire in modo alternativo le attività d'aula, a favorire e potenziare gli apprendimenti e ad adottare i materiali e le strategie didattiche in relazione ai bisogni degli alunni. Ciò affinché gli alunni esercitino il proprio diritto allo studio inteso come successo formativo per tutti, tanto che la predisposizione di interventi didattici non differenziati evidenzia immediatamente una disparità di trattamento nel servizio di istruzione verso coloro che non sono compresi nelle prassi educative e didattiche concretamente realizzate.

Sia per gli alunni DSA che per quelli individuati nell'area dello svantaggio occorre attivarsi per:

- Procedura per Piano Didattico Personalizzato (PDP)
- Utilizzo Griglie di osservazione (modello scuola infanzia/primaria)
- Colloquio preliminare con la famiglia (per acquisire tutte le informazioni utili)
- Compilazione Modulo rilevazione BES
- Convocazione del Consiglio di classe/interclasse
- Delibera del Consiglio di classe/interclasse di adozione e predisposizione del PDP (a cura di tutti i componenti del team docenti). La *Mission* del PDP è quella di definire, secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata, le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti

- Condivisione e firma dei genitori (sforzo congiunto della scuola e della famiglia)
- Verbale incontro scuola-famiglia nel caso di rifiuto di firmare il PDP da parte del/dei genitore/i
- Firma del Dirigente Scolastico.

Nel caso in cui sia necessario trattare dati sensibili per finalità istituzionali, si avrà cura di includere nel PDP apposita autorizzazione da parte della famiglia. Ove non sia presente certificazione clinica o diagnosi, il Consiglio di classe o il team dei docenti motiveranno opportunamente, verbalizzandole, le decisioni assunte sulla base di considerazioni pedagogiche e didattiche; ciò al fine di evitare contenzioso.

Altro elemento fondamentale è l'interazione Scuola-famiglia attraverso le seguenti funzioni:

- illustrare alla famiglia il percorso individuato coinvolgendola il più possibile;
- concordare con le famiglie gli interventi da fare a casa (modalità di lavoro, gestione dei compiti e delle comunicazioni scuola famiglia).

La scuola, inoltre, valorizza:

- Incontri periodici di programmazione;
- Incontri mensili di coordinamento Consigli di intersezione/interclasse tecnico;
- Percorsi per gruppo classe / gruppo alunni;
- Piano Didattico Personalizzato (PDP) – Piano Educativo Personalizzato (PEI);
- Opportunità offerte da percorsi inclusivi nell'ambito curricolare sfruttando le risorse esistenti e le potenzialità di ciascun alunno;
- Quali momenti / sedi / strumenti per: scambiarsi informazioni / condividere, concordare (cosa? TUTTO: dalla gestione della classe, del singolo alunno, dei rapporti scuola-famiglia ...), progettare insieme (individuare e condividere strategie), rimodulare percorsi, operare scelte collegiali, fare gruppo, sostenersi, dare maggiore autorevolezza all'azione educativo-didattica, documentare / lasciare traccia;
- Segnalare al Dirigente Scolastico per richiamare le famiglie a responsabilità e partecipazione.

E si attiva per:

- raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi posti in essere anche in funzione di azioni di apprendimento organizzativo in rete tra scuole e/o in rapporto con azioni strategiche dell'Amministrazione;
- focus/confronto sui casi, consulenza e supporto sulle strategie/metodologie di gestione delle classi;
- rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola;

- raccolta e coordinamento delle proposte formulate dai singoli GLH Operativi sulla base delle effettive esigenze, ai sensi dell'art. 1, c. 605, lettera b, della legge 296/2006, tradotte in sede di definizione del PEI come stabilito dall'art. 10 comma 5 della Legge 30 luglio 2010 n. 122 ;
- elaborazione di una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di Giugno). All'inizio di ogni anno scolastico il Gruppo propone al Collegio dei Docenti una programmazione degli obiettivi da perseguire e delle attività da porre in essere, che confluisce nel Piano annuale per l'Inclusività; al termine dell'anno scolastico, il Collegio procede alla verifica dei risultati raggiunti.

Cosa deve fare la famiglia

- Responsabilità della famiglia
- Partecipazione al dialogo educativo per una opportuna collaborazione finalizzata a benessere/apprendimento degli alunni
- Partecipazione agli incontri individuali richiesti dal team docente al fine di evitare l'autoesclusione delle famiglie al dialogo educativo.

Ai fini della valutazione occorre adottare criteri comuni di valutazione esplicitati nel POF:

- un concreto impegno programmatico per l'inclusione, basato su una attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie;
- criteri e procedure di utilizzo "funzionale" delle risorse professionali presenti, privilegiando, rispetto a una logica meramente quantitativa di distribuzione degli organici, una logica "qualitativa", sulla base di un progetto di inclusione condiviso con famiglie e servizi sociosanitari e territoriali che recuperi l'aspetto pedagogico del percorso di apprendimento e l'ambito specifico di competenza della scuola;
- l'impegno a partecipare ad azioni di formazione e/o di prevenzione concordate a livello territoriale;
- tener conto dei livelli di partenza dell'alunno e delle specificità di ciascuno.

**AZIONI STRATEGICHE A LIVELLO D' ISTITUTO SCUOLA INFANZIA E
PRIMARIA**

CHI	CHE	COSA	COME
Consiglio di Sezione/Classe o team docenti	<p>Rileva, indica e riconosce alunni con BES sulla base di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - documentazione clinica presentata dalla famiglia agli atti della scuola - elementi oggettivi (es: segnalazione degli operatori dei servizi sociali) - considerazioni psicopedagogiche e didattiche 	<p>Griglia osservativa con specifici indicatori</p> <p>Colloqui con le famiglie Incontri di continuità Conversazioni collettive Didattica metacognitiva</p> <p>Monitoraggio con</p> <p>Questionari/attività (auto) osservative per gli alunni</p> <p>Questionario per i genitori (alunni adottati)</p>	<p>entro OTTOBRE o GENNAIO</p> <p>Periodici</p> <p>Tutto l'a.s.</p> <p>Sett -gen/ febb – giugno</p> <p>In ingresso</p>
	<p>Verbalizza e motiva le rilevazioni effettuate e le decisioni assunte</p> <p>Delibera l'adozione di un percorso individualizzato e personalizzato</p> <p>Redige il Piano Didattico Personalizzato (PDP)</p> <p>Redige il PEI Individua gli strumenti compensativi e le misure dispensative Indicazioni presenti nella documentazione clinica Conversazioni collettive</p> <p>Didattica meta cognitiva Monitoraggio con Questionari/attività (auto) osservative per gli alunni</p> <p>Firma il PDP</p>	<p>Verbale della riunione</p> <p>PDP</p> <p>PEI</p> <p>Verbale della riunione</p>	<p>entro OTTOBRE o GENNAIO</p> <p>Entro novembre</p>
	<p>Monitora l'efficacia degli interventi progettati</p>	<p>Osservazione</p>	<p>Tutto l'a.s.</p>

<p>Collegio dei docenti</p>	<p>Discute e delibera il Piano Annuale per l’Inclusività(PAI) riferito a tutti gli alunni con BES redatto dal Gruppo di lavoro per l’inclusione (GLI) per la verifica dei risultati raggiunti</p> <p>Approva una progettazione degli obiettivi da perseguire e delle attività da realizzare proposta dal GLI</p> <p>Esplicita nel Piano Triennale dell’Offerta Formativa (PTOF):</p> <ul style="list-style-type: none"> - un concreto impegno programmatico per l’inclusione...; - criteri e procedure di utilizzo “funzionale” delle risorse professionali presenti...; - l’impegno a partecipare ad azioni di formazione concordate anche a livello territoriale. 	<p>Analisi del PAI</p> <p>Verbale della riunione</p> <p>PTOF</p>	<p>Giugno</p> <p>Settembre</p>
<p>Gruppo di lavoro per l’inclusione (GLI)</p>	<p>Rileva i dati d’istituto relativi agli alunni con BES sulla base dei PEI e PDP e progetti di recupero presentati da ogni Consiglio di Classe o team docenti. Raccoglie e documenta gli interventi didattico-educativi realizzati dall’Istituzione scolastica</p> <p>Supporta i colleghi con azioni di confronto e consulenza sulle strategie/metodologie di gestione delle classi</p> <p>Rileva, monitora e valuta il livello di inclusività della scuola Raccoglie e coordina le proposte formulate dai singoli GLHO</p> <p>Elabora una proposta di PAI riferito a tutti gli alunni con BES mediante un’analisi delle criticità e dei punti di forza degli interventi di inclusione scolastica</p>	<p>Scheda di rilevazione dei BES redatta dai singoli C.d.C. e/o team docenti</p> <p>Questionari Verbali incontri</p> <p>PAI</p>	<p>Da Settembre a giugno</p>

	<p>Formula un'ipotesi globale di utilizzo funzionale delle risorse specifiche, istituzionali e non, per incrementare il livello di inclusività della scuola nell'anno successivo</p> <p>Adatta il PAI sulla base delle risorse di sostegno effettivamente assegnate dall'USR</p> <p>Costruisce azioni in rete con CTS (Centri Territoriali di Supporto)/CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione) e i servizi sociali e sanitari territoriali</p>		
<p>Dirigente Scolastico</p>	<p>Nomina i componenti del GLI</p> <p>Presiede e coordina il GLI</p> <p>Invia il PAI ai competenti Uffici per la richiesta di organico di sostegno e delle figure specialistiche</p> <p>Procede all'assegnazione definitiva delle risorse in termini "funzionali"</p>	<p>Atti amministrativi</p>	<p>Da settembre a giugno</p>

4. L'interpretazione funzionale dei problemi comportamentali

Il bambino e la sua emotività

L'esistenza di ciascun bambino è influenzata dal modo in cui apprende, fin dalla tenera età, ad affrontare le proprie emozioni: se prevalgono reazioni emotive distruttive, esse finiranno per caratterizzare la sua vita scolastica determinando relazioni insoddisfacenti con i compagni e con gli insegnanti.

E' evidente che determinate emozioni hanno un'influenza rilevante sull'apprendimento e sulla motivazione scolastica. Quanto più si pone il bambino in grado di vivere emozioni positive in ambito scolastico, tanto più lo si aiuterà ad imparare. Molti bambini all'inizio della scuola Primaria si accostano all'apprendimento con un notevole entusiasmo che però va scemandosi col passare del tempo. Eppure gli insegnanti potrebbero fare molto per facilitare l'esperienza di emozioni positive nel contesto scolastico. Se lo studio viene associato a stati d'animo piacevoli, sarà stimolata la capacità di partecipazione attiva dell'alunno al processo di apprendimento. E' importante tenere presente che un'eccessiva tensione emotiva interferisce negativamente sull'efficacia di molte prestazioni. Ciò significa che se il bambino è troppo teso e coinvolto, il suo rendimento diminuirà in qualsiasi attività, non solo in quelle strettamente scolastiche, ma anche in attività sportive, artistiche o di altro tipo. Quindi, se è bene che vi sia un certo coinvolgimento, è altrettanto utile evitare un eccessivo stress. Le emozioni, inoltre, interferiscono con le attività mentali. Alcuni meccanismi cognitivi quali la capacità di concentrazione, la capacità mnestica e l'attenzione, sono influenzate negativamente da un'eccessiva tensione emotiva. Diventa quindi difficile focalizzare bene la propria mente su ciò che si deve apprendere quando si è troppo agitati o turbati. Le emozioni influenzano anche i rapporti interpersonali. Bambini che, ad esempio, manifestano un livello eccessivo di aggressività riceveranno spesso risposte altrettanto aggressive, oppure tenderanno a essere evitati, rifiutati, allontanati. Se invece è presente un'eccessiva timidezza nei rapporti interpersonali, il bambino avrà difficoltà ad inserirsi nel gruppo e potrebbe trovarsi socialmente isolato. E' inoltre da considerare il fatto che le emozioni dominanti finiscono per determinare il clima psicologico della classe. Se un insegnante ha avuto l'infelice esperienza di trovarsi in una classe più bambini con un elevato livello di iperattività, con un'accentuata aggressività e con la tendenza a disturbare i compagni, probabilmente sarà arrivato alla fine dell'anno scolastico alquanto esausto. Questo in quanto determinate emozioni negative, se si manifestano con elevata frequenza ed intensità, possono creare un clima di classe piuttosto negativo che logora gli insegnanti e rende difficile il processo di apprendimento. Rimane infine da tener presente che le emozioni più frequenti diventano

modalità di risposta abituali. Quindi se vi sono bambini che spesso provano ansia di fronte a interrogazioni o compiti in classe, è molto probabile che tale ansia, in assenza di un intervento specifico, si consolidi anche negli anni successivi. Lo stesso vale anche per altre emozioni quali, ad esempio, l'ostilità o la tristezza che, se non vengono affrontate adeguatamente, finiranno per diventare parte stabile del repertorio emozionale del bambino. Importante è il ruolo dell'insegnante che è in grado di avere l'autorevolezza per trasmettere all'alunno un adeguato repertorio comportamentale utile alla crescita personale.

Tipologie dei disturbi emotivi

Quando si considerano i disturbi emotivi e comportamentali dell'età evolutiva può essere utile differenziarli in due ampie categorie. Una prima categoria riguarda i disturbi emotivi esteriorizzati. Come il termine può far supporre si tratta di disturbi nei quali il disagio del bambino si manifesta soprattutto verso l'esterno. Essi si caratterizzano come tendenza ad esigere che i propri bisogni personali vengano immediatamente soddisfatti e che abbiano la precedenza sui bisogni degli altri. E' inoltre frequente il ricorso all'aggressività per conseguire i propri scopi, oppositività, tendenza alla trasgressione di norme sociali e a volte anche legali. Tipico disturbo esteriorizzato è il disturbo della condotta. L'altra tipologia è costituita dai disturbi interiorizzati, caratterizzati da una sofferenza che viene vissuta interiormente e che spesso passa inosservata ad un'osservazione superficiale. Tipici disturbi interiorizzati sono l'ansia e la depressione. E' interessante notare che per quanto concerne le segnalazioni che gli insegnanti, con il consenso dei genitori, rivolgono ai servizi specialistici per alunni in difficoltà, esse riguardano maggiormente disturbi di tipo esteriorizzato. E' molto raro che un insegnante segnali ad uno psicologo o ad un neuropsichiatra infantile bambini che hanno problemi di ansia o problemi depressivi, in quanto si tratta di soggetti che di solito non disturbano e non creano problemi nella classe. Si tratta di alunni che tendono a isolarsi, a chiudersi in se stessi, e che rimangono passivi e sottomessi nei confronti degli altri. In effetti un deficit nelle abilità relazionali è una costante di molti disturbi emotivi. Se il bambino è ansioso, ma ancor più se è depresso, manifesterà una certa inadeguatezza nel modo in cui si rapporta con i propri coetanei. Si è potuto constatare che la maggior parte dei disturbi emotivi sono influenzati da alcune modalità distorte con cui il bambino o l'adolescente rappresenta mentalmente se stesso e il proprio mondo. Si tratta della tendenza ad ingigantire gli aspetti negativi della realtà, ricorrendo a modalità di pensiero rigide e assolutistiche, ad esempio con un'eccessiva frequenza di termini quali sempre, mai, nessuno; oppure considerazioni del tipo "non me ne va mai bene una", "tutti ce l'hanno con me", "nessuno mi vuole bene", "non ne faccio mai una buona". La tendenza a categorizzare in modo

estremo influisce negativamente sull'umore e quando si consolida, diventando il modo abituale di considerare se stessi e il proprio mondo, può condurre a disturbi emozionali quali ansia e depressione. I più recenti contributi nell'ambito della psicologia hanno evidenziato che i meccanismi psichici che governano le reazioni emotive sono da identificare come meccanismi cognitivi, cioè modalità di pensiero, rappresentazioni mentali. Ed è proprio aiutando il bambino a correggere gli errori presenti nel suo modo di rappresentarsi la realtà che si può metterlo in grado di superare emozioni spiacevoli. In pratica, per toccare il cuore del bambino bisogna entrare nella sua mente, aiutandolo a cambiare gli elementi disfunzionali del suo dialogo interno. Ciascun soggetto, nella propria mente, parla in continuazione a se stesso, sia consapevolmente, sia inconsapevolmente. Quando non n'è consapevole non è che questi meccanismi siano inconsci, ma semplicemente non è abituato ad ascoltare la propria mente. Si è visto che se un bambino viene allenato fin da piccolo con apposite procedure, può essere in grado di ascoltare se stesso e di essere cosciente di quali siano i contenuti mentali che influenzano il suo stato emotivo. Per questo, la maggior parte dei programmi di prevenzione messi a punto in questi ultimi dieci anni, prendono in considerazione il rapporto esistente tra pensiero ed emozione. E' possibile favorire il benessere emotivo del bambino insegnandoli, quanto prima possibile, a pensare in modo corretto.

Analisi e interpretazione funzionale

Cosa si intende? E' uno strumento che serve a descrivere gli eventi in modo tale da misurarli obiettivamente. Solo se si conosce un comportamento si può programmare efficacemente un intervento per modificarlo.

A cosa serve? Descrive in modo operativo i comportamenti.

Esempio:

Il piccolo Carlo morde il braccio dell'addetta alla mensa.

È un ausilio per prevedere i tempi e le situazioni del comportamento in esame.

Il piccolo Carlo morde il braccio dell'addetta alla mensa a pranzo mentre la stessa sta servendo il pranzo.

Aiuta a identificare le variabili che mantengono un dato comportamento.

Il piccolo Carlo morde il braccio dell'addetta alla mensa a pranzo mentre la stessa sta servendo il pranzo.

Dopo di che l'addetta alla mensa urla, i bambini seduti al tavolo ridono, accorre l'insegnante che porta il piccolo Pietro nella stanza di sostegno.

L'obiettivo non è solo quello di descrivere un comportamento da eliminare, ma serve a comprendere la struttura e la funzione di un dato comportamento per insegnare alla persona delle alternative funzionali al raggiungimento dello scopo che la persona stessa si era prefissa. Aiuta a comprendere il significato, la funzione di un comportamento.

Perché il piccolo Carlo morde il braccio dell'addetta alla mensa a pranzo mentre la stessa sta servendo il pranzo?

Cosa vuole ottenere?

Quasi tutti i comportamenti possono essere descritti attraverso le funzioni:

Richiesta di attenzione motivazione

Richiesta di oggetti e/o attività preferite

Sociale

Fuga da un compito e/o da una situazione

Ricerca di stimolazione sensoriale

motivazione

Ricerca di sollievo dal dolore fisico

automatica

Comportamento:

Il piccolo Carlo morde il braccio dell'addetta alla mensa a pranzo mentre la stessa sta servendo il pranzo.

Perché? Qual è la funzione di questo comportamento?

Attenzione? L'addetta alla mensa urla, i bambini seduti al tavolo ridono, accorre l'insegnante che porta il piccolo Pietro nella stanza di sostegno.

Fuga da una situazione? Accorre l'insegnante che porta il piccolo Pietro nella stanza di sostegno.

NO IPOTESI PREDEFINITE!

L'analisi funzionale serve per:

- definire il comportamento e le situazioni che saranno oggetto dell'intervento educativo;
- definire la funzione, lo scopo di un dato comportamento;
- definire quali stimoli ambientali tendono a far produrre un dato comportamento;
- definire quali stimoli ambientali mantengono un dato comportamento.

Scegliere un comportamento da esaminare:

- Descrivere il comportamento in modo operativo (tutto quello che il soggetto fa e/o dice).
- Segnare quando il comportamento si verifica; chi è presente in quel momento; quando e dove accade.
- Determinare la possibile funzione del comportamento esaminato.

ANALISI E INTERPRETAZIONE FUNZIONALE DEL COMPORTAMENTO

ANALISI E INTERPRETAZIONE FUNZIONALE DEL PROBLEMA COMPORTAMENTALE			
TIPO DI PROBLEMA COMPORTAMENTALE	EVENTI PRECEDENTI	REAZIONE COMPORTAMENTO	CONSEGUENZA
(individuare la tipologia di problema comportamentale come oggetto di osservazione).	Indicare gli eventi immediatamente precedenti che hanno provocato il comportamento? In assenza di qualsiasi evento particolare che abbia provocato il comportamento, indicare in quale situazione precisa sia avvenuto. Descrivere le azioni dell'alunno, di insegnanti e compagni.	Descrivere precisamente l'azione dell'alunno.	Descrivere cosa è successo dopo il comportamento: cosa ha fatto l'insegnante, come ha reagito l'alunno, cosa hanno fatto i compagni.
ESEMPIO DI PROBLEMA COMPORTAMENTALE			
TIPO DI PROBLEMA COMPORTAMENTALE	EVENTI PRECEDENTI	REAZIONE COMPORTAMENTO	CONSEGUENZA
Comportamento motorio inappropriato dell'alunno	Gli alunni sono seduti ai loro posti. L'insegnante dice: "adesso faremo un'esercitazione di italiano".	L'alunno si alza di continuo, si sposta con la sedia.	L'insegnante lo invita a sedersi e lui non esegue.
	L'insegnante lo invita a sedersi e lui non esegue.	Continua a girare per la classe.	L'insegnante lo invita a sedersi accanto a lei e lui lo fa.

<p>Comportamento verbale inadeguato dell'alunno</p>	<p>Tutti gli alunni sono disposti in cerchio per la conversazione</p>	<p>L'alunno interviene con commenti sciocchi non pertinenti</p>	<p>L'insegnante si rivolge all'alunno facendosi guardare negli occhi. L'alunno risponde in modo pertinente ma poi aggiunge cose insensate.</p>
<p>Disturbo diretto ad altri alunni comportamento aggressivo</p>	<p>Gli alunni sono seduti a tavola in orario mensa. Rumore.</p>	<p>L'alunno dà uno schiaffo al suo compagno di banco.</p>	<p>La parte lesa chiede all'alunno inutilmente di smetterla. L'insegnante chiede spiegazioni al riguardo. L'alunno risponde che i genitori hanno litigato.</p>
<p>Disturbo diretto ad altri alunni</p>	<p>L'alunno è seduto davanti ad un suo compagno intento a leggere un libro. L'insegnante, di spalle, sta disponendo il materiale per la lezione odierna.</p>	<p>L'alunno prende il libro del compagno e strappa una pagina.</p>	<p>L'insegnante interviene e dispone di leggere il libro insieme o a turno, restituendo il libro al bambino. Lo stesso si alza, getta tutto il materiale dal banco di un compagno.</p>

BIBLIOGRAFIA

Lucio Guasti, *Didattica per competenze*, Erickson, Trento, 2012.

Massimo Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento, 2005.

Mario Castoldi, *Progettare per competenze: percorsi e strumenti*, Carocci, Roma, 2011

Mario Castoldi, *Valutare a scuola : dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci, Roma, 2012.

Bernard Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, Angeli, Milano, 2003.

Philippe Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma, 2010

SITI: DOCUMENTI ISTITUZIONALI Competenze chiave per

l'apprendimento permanente:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_it.pdf

Indicazioni Nazionali primo Ciclo di istruzione:

http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot5559_12

Bozza Indicazioni Nazionali Nuovi Licei:

http://nuovilicei.indire.it/content/index.php?action=lettura_paginata&id_m=7782&id_cnt=10497

Quadri di riferimento INVALSI per la prova nazionale:

<http://www.invalsi.it/snvpn2013/> Quadro europeo delle

qualifiche (EQF):

http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_it.pdf

PARTE 4

Metodologia e nuove tecnologie a supporto della didattica BES

- 1. Il ruolo delle tecnologie nella didattica inclusiva**
- 2. Le tecnologie informatiche**
- 3. Ausili tecnologici: software per realizzare tabelle e comunicatori simbolici, alfabetici e dinamici**
- 4. La lavagna interattiva multimediale LIM: multimedialità per la partecipazione di tutti gli alunni**

1. Il ruolo delle tecnologie nella didattica inclusiva

Da sempre l'attenzione della scuola è rivolta alla formazione culturale dello studente: una formazione che trasversalmente deve abbracciare non solo l'aspetto propriamente intellettuale ma deve anche riguardare il contesto sociale e considerare l'alunno come futuro membro di un gruppo organizzato di individui. Apprendimento e partecipazione sociale sono le principali linee guida su cui impostare una didattica capace di valorizzare al meglio le differenze di ognuno, non solo quelle più percettibili, ma anche quelle di coloro con disturbi specifici o con particolari deficit, affinché a tutti gli alunni siano date le stesse possibilità di potenziamento e sviluppo. La formazione potrà definirsi produttiva solo al termine del percorso scolastico, quando l'alunno avrà maturato e/o perfezionato capacità individuali tali da inserirsi e convivere quotidianamente all'interno di un gruppo sociale, in grado, quest'ultimo, di rispettare e valorizzare le differenze di ognuno. Sono proprie le differenze alla base della didattica inclusiva, differenze che vengono individuate non solo nelle singole specificità dello scolaro ma anche nelle metodologie di insegnamento di ogni docente. Il buon funzionamento di questi due elementi si articola all'interno della classe, un luogo in cui l'eterogeneità fa da stimolo all'adozione di stili comunicativi e materiali didattici personalizzati in base ai diversi livelli di abilità. Il cooperative learning è una metodologia che utilizza tecniche di cooperazione, in quanto la trasmissione del sapere avviene in gruppi di lavoro all'interno della classe e la valutazione è relativa ai risultati raggiunti dal gruppo.

La classe è il primo gruppo sociale che l'allievo incontra. Gruppo nel quale è "costretto" a misurarsi con se stesso e con gli altri compagni. È l'insieme vario ed eterogeneo che diventa la chiave di volta per attivare e stimolare i processi di apprendimento costruiti su relazioni tra pari¹. In una classe si trovano però anche alunni con Bisogni Educativi Speciali (i BES), ossia studenti che hanno difficoltà nell'apprendimento e nell'integrazione sociale. In questa macrocategoria rientrano le situazioni di disabilità certificata secondo la Legge 104/92, alunni con difficoltà specifiche di apprendimento (DSA) e con deficit di attenzione o iperattività, inoltre ne fanno anche particolari

¹ www.erickson.it

problematiche legate a differenze linguistiche o socioculturali². Obiettivo fondamentale della didattica inclusiva è amalgamare tali differenze, utilizzando un linguaggio condiviso, per far crescere le potenzialità di ognuno all'interno della microsocietà della classe. Un clima di classe inclusivo costruito sul rispetto reciproco, e non su atteggiamenti discriminatori, favorisce non solo una migliore qualità delle conoscenze acquisite ma crea le basi per una giusta attenzione e predisposizione nei confronti

dell'altro.

Il benessere psico-fisico degli alunni con bisogni educativi speciale e non è prerogativa determinante per sviluppare la consapevolezza del proprio sé; essere accettati, amati e ascoltati fa crescere buoni livelli di autostima e di autonomia³. Coordinatore di tale operazione è il docente, che con supporti didattici e varie tipologie di strumenti, diventa autore di una trasmissione di saperi. Egli cerca di plasmare, attraverso una personalizzazione dell'apprendimento, una conoscenza individuale di ogni discente composta da elementi cognitivi ed emozionale⁴. La personalizzazione della didattica diventa fondamentale e la possibilità di variare i metodi di insegnamento può risultare una soluzione ottimale. Lo sviluppo della tecnologia informatica ha di gran lunga offerto al docente la possibilità di lavorare all'interno della classe contribuendo a realizzare un contesto attivo, con un feedback tra emittente (insegnante) e ricevente (alunni) propositivo e stimolante.

Quando parliamo di tecnologia didattica facciamo riferimento allo studio dei procedimenti educativi e delle tecniche in generale, che nella nostra società si servono anche e soprattutto di ausili tecnologici, e non semplicemente allo studio delle apparecchiature⁵. Pertanto con tale termine indichiamo l'organizzazione, l'attuazione e la valutazione, realizzata in modo sistematico, per l'apprendimento umano e delle comunicazioni, ai fini di un miglioramento dell'istruzione. Ai sistemi tradizionali oggi si affiancano le TIC – Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione⁶, preventivamente vagliate e indirizzate verso forme pedagogiche e didattiche. Gli organismi che si occupano di istruzione come l'OCSE, l'UE e l'UNESCO lavorano per un perfezionamento della didattica e per un aggiornamento continuo e costante orientato verso il

² Legge 5 febbraio 1992 n°104.

³ Silvia Andrich, Lidio Miato, *La didattica inclusiva: organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Edizioni Erikson, Trento, 2003, pp. 19-20.

⁴ La rivoluzione del mondo scolastico ha scardinato completamente il concetto di insegnante. Il docente non è più solo chiamato a trasmettere il sapere attraverso lezioni frontali ed interrogazioni, ma è chiamato a stimolare le capacità individuali dei propri allievi per la risoluzione dei problemi che lentamente acquisiscono maggior grado di difficoltà.

⁵ Il termine "tecnologia" contiene il suffisso "logos" che indica lo studio della tecnica e della sua applicazione. Cfr:

Luciano Galliani, *Le Tecnologie didattiche*, Pensa multimedia editore, Lecce 2002, p.12.

⁶ Le TIC (ITC in inglese Information and Communication Technology) si intende l'insieme delle tecnologie che permettono di creare, immagazzinare e scambiare informazioni.

mondo digitale. Il processo ineludibile di digitalizzazione del mondo scolastico è stato convalidato anche dalle istituzioni: la Circolare Ministeriale n. 55 del 21 maggio 2002 esplica le linee guida di un “Piano nazionale di formazione degli insegnanti sulle tecnologie dell’Informazione e della Telecomunicazione” riconoscendo l’importanza basilare delle tecnologie nella vita dei giovani ed evidenziando il grosso cambiamento, seguito a tale processo, verificatosi proprio nell’apprendimento. È cambiato il modo di scrivere (Word Processor), di cercare informazioni (vari motori di ricerca e browser), di calcolare e catalogare (sistemi di database e spreadsheet), di disegnare e comporre musica (editori grafici e musicali). Questo pone gli studenti a continue sollecitazioni in merito all’interazione dei diversi ausili tecnologici a disposizione, con conseguenze considerevoli per la comunicazione, l’espressione e le occasioni destinate allo svago. La tecnologia associata alla didattica ha permesso di innalzare il livello di istruzione: non sono variati i contenuti da trasmettere, ma il grosso cambiamento verificatosi nella semplificazione delle modalità di trasferimento (filmati o giochi interattivi) ha reso più entusiasmante il percorso formativo attraverso strategie logico-visive. Mappe o diagrammi hanno una maggiore facilità di lettura interpretativa per tutti gli alunni e sicuramente per coloro con maggiori difficoltà di apprendimento. Chiaro è che la mole di dati e di informazioni ottenuti grazie ad internet necessita di costante selezione e cernita, soprattutto per individui verso cui la formazione non è completa o è agli inizi (sarà compito dell’insegnante infatti realizzare tale selezione), ma sarebbe un grande errore non ritenere benefico l’accostamento tra contenuti espressi e mezzi utilizzati per la trasmissione. Metodologie obsolete avrebbero inciso negativamente sul processo di formazione⁷.

L’informatizzazione ha radicalmente trasformato la scuola che si è dovuta adeguare all’era dei nativi digitali, individui capaci di utilizzare in maniera naturale la tecnologia; essa richiede un’elevata capacità di adattamento cognitivo legato alle diverse multimedialità utilizzate per acquisire informazioni. Ciò comporta una stimolazione maggiore di alcune aree del cervello in grado di determinare cambiamenti a livello neuro-biologico, infatti se il cervello viene costantemente stimolato subisce una ristrutturazione biochimica nota con il termine “sprouting”, con il quale si indica la formazione di sinapsi. Gli scienziati definiscono tale fenomeno come neuroplasticità, ossia la capacità del cervello di modificarsi in modo strutturale e sostanziale, in relazione agli stimoli cognitivi percepiti durante l’intero arco della vita; in età infantile il cervello è estremamente plastico, pertanto la capacità generativa sarà ancora più rapida⁸. Tuttavia, l’utilizzo

⁷ L’utilizzo di tecnologie informatiche ha dato vita ad un forte processo di dematerializzazione: il supporto cartaceo si è notevolmente ridotto lasciando spazio ad ebook e registro elettronico.

⁸ È altrettanto vero che l’assenza di stimolazioni favorisce un invecchiamento cerebrale precoce e un deterioramento.

del pc o di altri ausili tecnologici sarebbe poca cosa se non vi fosse un'adeguata strategia didattica, e con essa un clima di classe armonioso. Il discorso diventa ancora più complesso se la progettualità è legata ad alunni con bisogni educativi speciali, ed è rivolta a loro l'inclusione didattica supportata dalla tecnologia, nonostante il diritto all'istruzione sia tutelato dal nostro ordinamento e salvaguardi sia la formazione che l'aggiornamento del personale docente, nonché l'acquisto e la sperimentazione di apparecchiature utili per la didattica⁹. Ausili hardware e software favoriscono la partecipazione scolastica di tutti gli alunni riducendo il possibile divario tra studenti con disabilità e non. Le TIC vengono promosse e supportate in ambito scolastico proprio perché le loro peculiarità consentono lo scambio delle informazioni in formato digitale, favorendo tre aspetti estremamente funzionali per la didattica:

1. La motivazione
2. Il rigore
3. L'adattabilità

Inoltre l'utilizzo del pc e di altri ausili informatici limita di molto il possibile disagio per lo studente, in quanto tale strumentazione è ormai di uso quotidiano; infine dà la possibilità all'insegnante di personalizzare i percorsi formativi, individualizzando stili e tempi di apprendimento¹⁰. Un'equa distribuzione delle risorse telematiche determina un'accessibilità maggiore all'informazione, e l'acquisizione di contenuti vari e semplificati favorisce una somministrazione didattica a diversi livelli cognitivi.

Secondo gli esperti l'educazione "inclusiva" fornisce una base importante per garantire pari opportunità alle persone con esigenze speciali in tutti gli aspetti della loro vita; (essa) richiede sistemi d'istruzione flessibili, che sappiano soddisfare le esigenze diverse e spesso complesse dei singoli allievi. I tipi di prassi nelle classi che sostengono l'inclusione degli allievi con esigenze "speciali" comprendono: insegnamento cooperativo, apprendimento cooperativo, soluzione dei problemi attraverso la cooperazione, gruppi eterogenei; monitoraggio e valutazione sistematici, programmazione e valutazione del lavoro di ogni allievo. Tali strategie possono essere benefiche per tutti gli allievi, anche per quelli particolarmente dotati. Le iniziative volte ad includere i bambini con esigenze educative "speciali" possono quindi essere considerate un'estensione del principio secondo il quale la scuola va costruita attorno alle esigenze particolari di ogni alunno. [...] Le

⁹ Giuliana Sandrone, *Personalizzare l'educazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008, pp.148-154. ¹⁰Pavone, Marisa, *Dall'esclusione all'inclusione*, Milano, Mondadori, 2010, p.125.

richieste rivolte agli insegnanti sono sempre più impegnative: essi operano con gruppi di allievi molto più eterogenei rispetto a prima (in termini di lingua materna, genere, etnia, confessione religiosa, capacità ecc.); gli insegnanti sono tenuti ad avvalersi delle opportunità offerte dalle nuove tecnologie, a rispondere alla domanda di insegnamento personalizzato e ad assistere gli alunni affinché diventino autonomi nell'apprendimento permanente. [...] Le tecnologie di informazione e comunicazione hanno un enorme potenziale di sostegno dell'apprendimento autonomo, della costruzione collaborativa della conoscenza e dello sviluppo delle competenze¹⁰.

Le TIC si sposano perfettamente con una società multimediale come la nostra, in cui le informazioni sono molteplici, spesso non attendibili, e pertanto c'è la necessità anche di selezionare i dati che verranno successivamente trasmessi. Telefono, radio e televisioni sono strumenti telematici che permettono di manipolare l'informazione: in futuro si immagina di realizzare un server che memorizzi su supporto elettronico la letteratura e la documentazione corrente e retrospettiva. Nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria è previsto l'inserimento delle TIC come ausilio ad altri insegnamenti o come forma di disciplina autonoma: in entrambi i casi suoni, testi e immagini saranno fondamentali per l'erogazione della didattica. Funzione strumentale e funzione cognitiva sono assolte dalle nuove tecnologie comunicative e l'alunno imparerà inizialmente ad usare tali apparecchiature (ad esempio lo scanner) e successivamente si interrogherà sul messaggio veicolato da tali strumenti. Ogni studente prenderà familiarità con i nuovi ausili, e opportunamente guidato dal docente, innalzerà il livello di difficoltà dell'esercizio da realizzare, per affinare le sue competenze e perseguire gli obiettivi prefissati.

In Italia sono gli anni ottanta ad inaugurare l'ingresso delle nuove tecnologie a scuola, anche se inizialmente tale progresso era rivolto alle aree di insegnamento matematico-scientifico: si era reso indispensabile uno svecchiamento dei programmi e uno snellimento nelle pratiche didattiche, in linea con il clima europeo. Solo successivamente intorno agli anni novanta, dopo un progressivo accoglimento in tutti i settori didattici di tale strumentazione ci si rese conto ormai dell'indispensabilità di questi ausili, agevolando didattiche laboratoriali con pc e supporti telematici in classi dove erano presenti alunni con disabilità, per supportare l'apprendimento telematico e renderlo stabilmente duraturo. Le tecnologie danno concrete possibilità di realizzare materiali didattici personalizzati anche per situazioni di disabilità grave, questo comporta:

- una facile assimilazione dei contenuti trasmessi dal docente

¹⁰ Commissione europea, *Documento di lavoro dei servizi della Commissione – Le scuole per il 21° secolo*, 2007, pp. 610, http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_it.pdf.

- una facilitazione delle attività didattiche che richiedono la scrittura
- una facilitazione dei testi particolarmente ostici che vengono resi “lavorabili”.

Il processo di semplificazione didattica non solo accresce il livello di autostima dei singoli discenti, ma aiuta ad armonizzare il clima all’interno della classe favorendo cooperazione e collaborazione, in un’ottica di continuo incontro con l’altro. Va infatti precisato che vi sono sussidi telematici per l’integrazione dei sordi o per lo sviluppo delle capacità cognitive di ragazzi affetti da disabilità, ma la tecnologia ha anche notevolmente agevolato l’approccio didattico verso tutti quegli alunni con scarse competenze linguistiche (pensiamo agli alunni stranieri). Giochi interattivi, mappe concettuali, file audio e video sono l’alfabeto privilegiato scelto dal docente per stimolare la comunicazione. Inoltre l’utilizzo delle ITC potrebbe favorire la realizzazione di una biblioteca digitale e la fruizione di materiale anche ai non esperti; una rete digitale condivisa metterebbe in relazione diversi enti e istituzioni scolastiche per la realizzazione di studi o progetti di ricerca.

A fronte di tutto ciò sarebbe riduttivo parlare semplicemente di innovazione tecnologica da un punto di vista meramente strumentale: se così fosse non si comprenderebbero le potenzialità offerte dalle TIC e il modo di fare scuola rimarrebbe immutato.

Le TIC vengono distinte in due tipologie: alcune di queste, tra cui software didattica o internet, supportano la didattica per l’intera classe, altre invece assolvono attività di base per ragazzi disabili che altrimenti non potrebbero eseguire in modo autonomo. Le Tecnologie Assistive (TA) sono ausili in grado di integrare o consolidare le abilità della persona, variando e migliorando i livelli di autosufficienza per le attività scolastiche (leggere, scrivere, disegnare, calcolare, accedere ai sussidi didattici, etc). Sovente l’attività caratteristica è il ricorso al pc e a particolari software che consentono allo studente con disabilità di eseguire le normali operazioni consentite da un computer standard. Con tali ausili gli studenti possono veder migliorare il proprio livello di autostima e accrescere il proprio bagaglio culturale; ai docenti invece viene offerta la possibilità di variare, sia a livello contenutistico che metodologico, l’erogazione della didattica, e poter “sfruttare” al meglio le TA¹¹. Si può pertanto utilizzare internet, scanner o fotocamere digitali, smartphone o tablet o lettori MP3 per promuovere e organizzare il lavoro di gruppo, favorendo reali esperienze di inclusione, se vengono però mantenuti gli equilibri necessari tra gli alunni con bisogni educativi speciali (quasi sempre con diversi gradi di disabilità) e non. Altri applicativi invece come quelli di tipo tutoriale, di esercizio, di recupero, solo per citarne alcuni, sono software studiati per favorire l’apprendimento, il

¹¹ Massimo Guerreschi, *Autonomia, partecipazione, integrazione: il ruolo delle tecnologie*, in *Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione* di Pasquale Pardi e Giovanni Simoneschi (Vol. 127, pp. 65-82). Firenze: Le Monnier, 2009.

cui buon utilizzo, dipende dalla preparazione metodologica dell'insegnante molto più che dalla qualità intrinseca dello strumento.

L'Emilia Romagna, una delle regioni più sviluppate in ambito scolastico, con tassi di frequenza elevata sia nella scuola primaria che nella scuola secondaria di secondo grado, ha optato scelte innovative in ambito organizzativo-didattico. Attraverso la pubblicazione dei POF sono emersi risultati soddisfacenti ottenuti mediante cambiamenti delle pratiche scolastiche, in relazione alle nuove tecnologie e ad una maggiore connessione tra istituzione ed enti territoriali. Premettendo che la regione offre un contesto sociale più ricco e vivace da un punto di vista lavorativo, con aziende dislocate sul territorio e con relazioni anche a livello europeo (sono numerose infatti contatti con aziende estere), si assiste ad un paradosso: da un lato il mercato del lavoro cerca figure con una formazione scolastica che arriva fino all'età dell'obbligo, ricercando però una certa esperienza professionale alle spalle, dall'altro lato l'offerta formativa delle istituzioni di ogni ordine e grado è all'avanguardia rispetto alle altre regioni italiane.

Il processo di informatizzazione delle scuole emiliane consolidatosi intorno agli anni 90 ha gettato le basi per la creazione attuale di scuole che nel 90% dei casi sono dotate di copertura informatica, non solo per numero di computer presenti ma anche per collegamento internet e reti interne. Sono numerosi i progetti realizzati per l'educazione scientifica e tecnologica, inoltre ad un'evoluzione delle nuove tecnologie segue una concreta sperimentazione in ambito didattico¹². Il progetto "Scuola 6.0", arrivato ormai alla sesta edizione, offre la possibilità ad ogni scuola di ordine e grado, di manifestare la propria esperienza didattica realizzata mediante l'utilizzo delle risorse telematiche di ogni istituto. La rassegna propone un momento di incontro/confronto tra diverse discipline che hanno sperimentato l'erogazione della didattica con strumenti telematici ed informatici, nonché la condivisione di progetti e risultati ai fini di un continuo arricchimento. Riservata alle scuole della provincia bolognese oggi è aperta a numerosi istituti del territorio emiliano¹³.

La quotidianità delle nuove generazioni risulta dominata dalle nuove tecnologie che si configurano come nuovi apparati di conoscenza, dove stili e codici diversi di comunicazione interagiscono tra di loro contribuendo a creare nuove forme di pensiero e di apprendimento.

¹² Ingrosso Marco, *Le Nuove Tecnologie nella Scuola delle Autonomie: immagini, retoriche, pratiche. Un'indagine in Emilia Romagna*, Franco Angeli, Milano, 2004, pp.107-109.

¹³ La rassegna con cadenza biennale vede la collaborazione di diversi enti territoriali: l'USR dell'Emilia Romagna e il CSA di Bologna, il Comune, la Provincia e la Regione del capoluogo emiliano, l'Università agli Studi di Bologna, l'I.R.R.E Emilia – Romagna, il CNR di Bologna e il MIUR. Cfr: www.archivio.istruzioneer.it

2. Le tecnologie informatiche

Fare formazione oggi risulta estremamente complesso. Non per l'inadeguatezza del personale docente o per i carenti investimenti che da troppo tempo vanno sempre più assottigliandosi nel mondo dell'istruzione, ma e soprattutto, per i continui cambiamenti che società complesse come la nostra richiedono costantemente di attuare. Bisogna infatti ridefinire, rimodellare, riprogettare linee e tendenze di ricerca per delineare secondo i criteri di efficienza ed efficacia, una didattica di qualità. La velocità con cui si è sviluppata la tecnologia ha determinato un altrettanto celere incremento del fare scuola, importando queste nuove metodologie all'interno dell'universo scolastico di qualsiasi ordine e grado. L'evoluzione informatica ha determinato un cambiamento nelle modalità e tempistiche di somministrazione della didattica, offrendo la possibilità di gestire e trasmettere un notevole quantitativo di dati e di farlo, interagendo con gli allievi in tempo reale. Ciò ha comportato la ricerca di linguaggi oggettivi (segni o simboli) da utilizzare per codificare o decodificare i messaggi da trasmettere¹⁴. Si è reso inoltre indispensabile personalizzare l'apprendimento, per adattare la didattica ai *diversi tipi di intelligenze* e creare un clima di classe sereno e stimolante per ogni alunno.

Gli strumenti a disposizione del docente sono numerosi:

- Iper testi
- Videoscrittura
- Videogiochi
- Grafica computerizzata
- Laboratori multimediali
- Comunicazione digitale
- Utilizzo individuale e cooperativo della rete

Attraverso email e videoconferenze si scardinano completamente i canonici concetti di tempo e spazio mettendo in comunicazione realtà diverse, inoltre vari software di scrittura o grafica computerizzata conquistano lo studente che si trova a lavorare con materiale non più obsoleto. Infine gli ipertesti, per la loro stessa natura versatile hanno permesso di utilizzare le conoscenze e le informazioni non in modo lineare come avviene con un libro cartaceo, ma mediante unità informative diverse tra loro e collegate dai link. L'organizzazione degli ipertesti, ad esempio, oltre

¹⁴ Angela Piu, *Progettare valutare*, Monolite Editrice, Roma, 2005, pp.13-16.

ad essere soggettiva, si adatta perfettamente alla forma mentis dei nativi digitali, i quali alle prese con un computer possono creare, modificare, eliminare per poi ripristinare un file o un documento.

Per avviare il programma di formazione è stato preventivamente organizzato un corso biennale (2006-

2008) per il personale docente della scuola italiana per l'utilizzo delle ICT e l'applicazione di queste in ambito scolastico. Inoltre, la Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi del Ministero dell'Istruzione ha predisposto il "Piano Nazionale Scuola Digitale" con l'obiettivo di conciliare tecnologie e didattica¹⁵. L'informatizzazione doveva coinvolgere l'istituzione scolastica nella sua totalità: sia da un punto di vista formativo-pedagogico che da un punto di vista tecnicoamministrativo. Obiettivo principale non era solo quello di dotare le scuole di apparecchiature tecnologiche, ma di voler costruire un'educazione nell'era del digitale, con strumenti tecnici adeguati e con attività, che da un punto di vista linguistico e metodologico fossero in linea con le nuove generazioni.

Il Piano prevede:

- CLASSE 2.0 - "un nuovo concetto di "classe" che si discosta completamente dall'idea tradizionale di ambiente chiuso e statico dove l'apprendimento viene erogato con tradizionali lezioni frontali tra insegnanti ed alunni, ma un luogo comunicativamente aperto, con ausili tecnologici in dotazione al docente (lavagne interattive multimediali, videoproiettori, computer) in grado di trasportare la didattica in ambiente digitale; un luogo, la classe, dove vengono modificati gli ambienti stessi. È noto come "Classe 2.0", la sperimentazione che trova precedenti in Inghilterra e Spagna, vede l'ingresso delle tecnologie in classe, con una concreta utilizzazione di tali strumenti per la didattica e la costruzione di classi laboratoriali per stimolare l'apprendimento. Aule "aumentate" in grado di accogliere numerosi studenti, o più classi insieme, con postazioni individuali e collettive per l'utilizzo del WEB¹⁶. Classe 2.0 propone inoltre di utilizzare tablet e altri ausili tecnologici durante le ore di lezione.

- La LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) sta rivoluzionando il modo di fare scuola. Della lavagna tradizionale conserva solo il formato poiché le funzionalità sono estremamente

¹⁵ Il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) è un elemento fondamentale della Legge 107/2015. Istituito dal MIUR e condotto in collaborazione con enti locali e regionali, il piano di durata pluriennale, prevedeva finanziamenti consistenti per avviare e supportare il processo di digitalizzazione. Cfr: www.miur.gov.it

¹⁶ Linee guida per l'attuazione del piano, in allegato alla Circolare Ministeriale n.55, Prot. N. 2416

varie: in quanto strumento multimediale consente di utilizzare diversi media contemporaneamente; varie tipologie di file (filmati audio, video, ecc.) possono essere riprodotti o elaborati per essere salvati e riproposti successivamente, con ulteriori modifiche. È interattiva perché si adatta agli stimoli inviati dall'utente, permettendogli di compiere una serie di attività. Applicativi che consentono di scrivere, disegnare, spostare oggetti, favoriscono un apprendimento cooperativo e stimolante. Gli studenti diventano coprotagonisti di una didattica attiva, perché loro stessi possono direttamente interagire con tali ausili e allargare il

contesto classe grazie ad internet, inoltre questi software agevolano l'interazione con i BES¹⁷.

- EDITORIA DIGITALE SCOLASTICA vuole realizzare una collaborazione tra l'editoria e la scuola per dar vita a venti modelli di edizioni digitali scolastiche che dovranno validare le potenzialità delle nuove tecnologie.

La digitalizzazione mira a riformare la scuola a 360°. Con un ID digitale per ogni studente e ogni docente si vuole razionalizzare l'accesso alle piattaforme MIUR.

- Lo studente, attraverso una tessera nominativa "Carta dello Studente", può accedere a un'area personale online e usufruire di servizi e informazioni varie.
- Il docente, dotato anch'egli di una tessera personale "Carta del Docente" può avere servizi dalle amministrazioni e chiedere informazioni per una crescita personale e professionale¹⁹.

L'integrazione degli alunni disabili e delle tecnologie informatiche è stata invece supportata da un progetto pilota avviato nel 2005 realizzato dal MIUR e dal Ministero dell'Innovazione Tecnologica. "Progetto Nuove Tecnologie e Disabilità" si accodava a varie sperimentazioni che a livello locale supportavano le tecnologie assistite, mancava però un coordinamento a livello nazionale¹⁸. Il progetto si articolava in diverse fasi che prevedevano in prima analisi la presenza delle risorse tecnologiche dislocate sul territorio e il loro utilizzo nella didattica, al fine di convalidare la buona prassi; a ciò doveva seguire la creazione di un sito web "Handitenco" nel quale tali informazioni erano condivise e rese pubbliche. Accessibilità e trasparenza dovevano stimolare la creazione di una rete territoriale di supporto, i cosiddetti CTS – Centri Territoriali di Supporto, per l'utilizzo delle

¹⁷ Sono stati realizzati interventi per l'uso della lavagna interattiva che hanno riguardato le scuole secondarie di I grado negli anni 2009/2010 e 2010/2012, e le scuole secondarie di II grado tra 2010/2011 e 2011/2012.

¹⁹ <http://ischool.startupitalia.eu/education/38902-20151029-piano-nazionale-scuola-digitale-35-punti>

¹⁸ Pasquale Pardi, Giovanni Simoneschi, "Il progetto nuove tecnologie e disabilità" in *Studi e documenti degli annali della pubblica istruzione*, n. 127, 2009, pp. 185 - 188.

tecnologie in ambito scolastico. Il piano di lavoro infine incoraggiava una formazione specifica per gli insegnanti, per gli alunni disabili e le famiglie, nonché la promozione di progetti specifici indirizzati a categorie di disabilità tra cui la dislessia. Benché siano stati estremamente soddisfacenti i risultati iniziali, il progetto si è consequenzialmente scontrato con l'obsolescenza degli ausili tecnologici che non progredivano all'evoluzione della tecnologia. Il mancato aggiornamento ha provocato in breve tempo la perdita dell'interattività.

La valutazione di tale progetto è stata realizzata dagli Invalsi. Benché l'istituto abbia confermato l'inadeguatezza degli strumenti tecnologici in relazione all'evoluzione informatica, ha però confermato l'efficacia della tecnologia in campo didattico, valutando in particolare modo le positività su alunni con bisogni educativi speciali. È stato infatti creato materiale personalizzato per facilitare l'apprendimento con esercizi pratici per alunni sordi o con scarsa competenza linguistica, migliorando l'integrazione e l'autostima dei ragazzi.

La multimedialità ha inoltre favorito una relazione tra enti territoriali, come le università, per favorire una condivisione dei progetti e dei risultati ai fini di un continuo miglioramento. Infine i prodotti hanno fornito la possibilità di produrre testi accessibili in XHTML e DAISY¹⁹ per i non addetti ai lavori e di usare DAISY anche su smartphone²⁰.

L'introduzione delle ICT (o TIC) non ha realizzato un miglioramento negli esiti, ma bensì nei processi di apprendimento e nell'inclusività degli alunni con particolari deficit, pertanto è necessario discernere il sistema valutativo e considerare le positività delle tecnologie in base ai risultati raggiunti o alle modalità, sicuramente facilitate, di trasmissione e apprendimento. È comunque un dato incontrovertibile che le tecnologie informatiche accrescono i livelli di conoscenza degli studenti che in ambiente scolastico hanno un approccio simultaneo con i vari media a disposizione, inoltre gli scambi comunicativi e l'istantaneità delle simulazioni possono favorire i processi metacognitivi.

L'alunno può auto valutare le fasi di apprendimento e modellarle in base ai propri limiti e alle proprie capacità grazie alla realizzazione di prodotti sempre variabili per la loro stessa natura.

Cambiamenti considerevoli si sono verificati nelle attività pedagogico-educative, in particolare per:

1. Metodologie organizzative

¹⁹ [www://http.daisy.org/](http://http.daisy.org/)

²⁰ Il progetto ha comunque evidenziato una serie di problematiche di non poco valore: alle mancate competenze professionali da parte di docenti che non sempre erano in grado di utilizzare materiale multimediale, si affiancava il mancato reperimento di programmi open source adattabili, e un addestramento informatico costante da parte di un tutor per i continui aggiornamenti.

2. Progettazione didattica ed educativa
3. Formazione di materiale multimediale e non
4. Nuova organizzazione dei sistemi comunicativi
5. Attuazione ed evoluzione delle attività di insegnamento ed apprendimento
6. Sviluppo e sperimentazione dei nuovi modelli educativi in contesti didattici.

Il ricorso al cambiamento diventa produttivo solo se il docente riesce a mettersi in discussione e a conciliare la propria idea di didattica con le nuove tecnologie. Le lezioni frontali o l'ausilio di powerpoint (strumento tecnologico) perdono consistenza se relazionate ai possibili scenari didattici offerti dalla rete: basti pensare all'accesso illimitato alle informazioni garantito da internet oppure alla realizzazione e condivisione di materiale informativo attraverso la logica comunicativa del broadcasting²¹.

Di fondamentale importanza per l'ottimizzazione dei risultati raggiunti attraverso l'impiego delle nuove tecnologie è la formazione costante degli insegnanti, base indispensabile da cui partire per garantire e migliorare l'istruzione. L'aggiornamento continuo diventa caratteristica indispensabile, poiché non si può sostenere che la formazione iniziale sia adeguata per l'esercizio di tale attività lungo tutto l'arco della vita; se poi il discorso ricade in ambito tecnologico ci si rende conto che la formazione del personale docente dovrebbe essere non solo continua ma anche obbligatoria. Il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, al fine di eliminare la carenza di abilità nelle ITC ed il digital divide, già nel 2005 aveva predisposto un piano di formazione tecnologica per il personale delle scuole. Il Decreto Direttoriale del 2012 stabiliva la necessità per gli insegnanti di sostegno di acquisire competenze con le ITC (D.D. n.7, 16/04/2012); mentre nel 2013 è stato approvato dal Parlamento il pacchetto per Scuola, Università e Ricerca, che contiene, tra le altre, la norma che nel capitolo formazione "punta ad un rafforzamento delle competenze digitali degli insegnanti".

Nel 1997 Pierre Lévy scriveva che il cyberspazio, sarebbe diventato "il principale dispositivo collettivo internazionale della memoria, del pensiero e della comunicazione. [...] Le sue comunità virtuali, le sue riserve di immagini, le sue simulazioni interattive, il suo insopprimibile fermento di segni e di testi, sarà il medium essenziale dell'intelligenza collettiva dell'umanità. Con questo nuovo supporto d'informazione e comunicazione, emergono generi di conoscenza inauditi, criteri di

²¹ Con tale termine si intende la trasmissione di informazioni da un sistema trasmittente ad un insieme di sistemi riceventi non anticipatamente definito.

valutazione e orientamento del sapere inediti, nuovi soggetti attivi nella produzione e nel trattamento delle conoscenze. Ogni politica educativa dovrà tenerne conto²².

²² Pierre Lévy, *Cybercultura*, Feltrinelli, Milano, 1998, p.163.

3. Ausili tecnologici: software per realizzare tabelle e comunicatori simbolici, alfabetici e dinamici.

“Ogni persona indipendentemente dal grado di disabilità ha il diritto fondamentale di influenzare mediante comunicazione, le condizioni della sua vita”²³.

Il testo sopra riportato pone l'accento sull'importanza della comunicazione e del diritto di ogni individuo di comunicare, per migliorare ogni possibile aspetto della propria esistenza. L'uomo comunica sempre, per qualsiasi attività e in qualunque contesto: lo fa per avere cura di sé, quindi per sopravvivere; lo fa per studio o lavoro; lo fa per gioco o per socializzare.

La comunicazione viene divisa in:

1. **comunicazione verbale** – basata sul linguaggio e sui contenuti espressi
2. **comunicazione non verbale** - fatta di gesti, posture o espressioni facciali, che risultano essere molto più autentiche perché manifestate in totale spontaneità, senza alcun tipo di filtro.

Quando la comunicazione viene meno, per problemi fisici o psichici, quindi per patologie più o meno gravi, l'universo individuale e relazionale si blocca, alimentando un disagio che inevitabilmente colpisce anche le persone con le quali si condividono quotidianamente tempi e spazi. La non comunicazione diventa isolamento, soprattutto in un contesto scolastico, in cui i processi di apprendimento vengono impostati su una didattica inclusiva. Inoltre la velocità con cui si muove la società non consente l'attesa dei tempi di risposta agli stimoli assolutamente soggettivi e particolari, soprattutto in circostanze delicate, decretando una maggiore alienazione. “Prendersi cura” di queste persone vuol dire fornire ausili validi per integrarli nel sociale e per permettergli di comunicare, di esprimere bisogni primari, di avere o poter dare informazioni.

Per sopperire tali mancanze si fa ricorso alla **Comunicazione Aumentativa e Alternativa**, ossia a tutti quei sistemi e/o strumenti che possono favorire e perfezionare le forme di comunicazione (orale, scritta e gestuale).

- 1 È **aumentativa** poiché cerca ottimizzare le possibilità espressive naturali.
- 2 È **alternativa** poiché gli strumenti offerti si discostano da quelli tradizionali²⁴.

²³ Nationale Committee for the Communication Needs of Persons with Severe Disabilities, *Carta dei Diritti della Comunicazione*, 1992.

Questa metodologia, che negli anni è andata perfezionandosi, non è una tecnica riabilitativa, ma è un approccio da utilizzare e individualizzare nelle varie situazioni, per il singolo e per una migliore integrazione sociale²⁵.

Emerge quindi che la C. A. A. (Comunicazione Alternativa Aumentativa) richiede l'utilizzo di tutta una serie di strumenti, come ausili, prodotti e servizi per persone con disabilità comunicativa: obiettivo è cercare di eliminare, dove è possibile, o ridurre le forme di handicap²⁶. In tale categoria rientrano non solo prodotti di commercio comune o di produzione specializzata, ma anche **DISPOSITIVI, APPARECCHIATURE, SOFTWARE E SISTEMI TECNOLOGICI**, che favoriscano le forme di comunicazione. Fine primario è garantire l'**AUTONOMIA della persona**, creando ambienti più accessibili attraverso un costante miglioramento tecnico degli ausili e una assistenza alla persona: scegliere un ausilio vuol dire infatti personalizzarlo e preparare l'utente al suo utilizzo. Ciò comporta una predisposizione dello studente a superare il disagio di persona limitata e ad aprirsi alle nuove forme di supporto, nonché una preparazione adeguata del personale docente ed educativo preposto a questo tipo di servizi. Valutazioni mirate devono inoltre essere realizzate per associare l'ausilio al tipo di disabilità, mediante l'analisi di capacità motorie residue, capacità di interazione (quanto e come la persona riesce a comunicare e cosa riesce a recepire), e possibilità economiche, laddove vi siano spese e costi aggiuntivi²⁷.

Si è precedentemente parlato di forme di comunicazione poiché le CAA sono per definizione un sistema multimodale che comprende:

- linguaggio verbale
- linguaggio non verbale (movimenti corporei, mimica facciale, vocalizzi e sguardi)
- modalità aumentative “standard” - comprensione per il SI e per il No e l'utilizzo di un vocabolario non comprensibile a tutti
- modalità aumentative speciali – realizzato attraverso sistemi e simboli, anche ausili di bassa tecnologia ma comprensibili tra i due interlocutori.

²⁴ ISAAC Italy: <http://www.isaacitaly.it>

²⁵ La CAA nasce in America nel 1983 per diffondersi successivamente nei paesi anglosassoni e nel nord Europa, con la creazione dell'International Society of Augmentative and Alternative Communication – ISAAC- una società di promozione e ricerca. In Italia la CAA si diffonde nel 1996 grazie Centro Benedetta D'Intino di Milano.

²⁶ Cfr: Classificazione ISO 9999:2007

²⁷ Antonio Caracciolo, Stefano Redaelli, Laura Valsecchi, *La terapia occupazionale Ausili e metodologie per l'autonomia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2008.

Obiettivo della CAA deve essere una assistenza evolutiva nel tempo che si adatta ai vari cambiamenti della persona, curando la sfera emotiva, cognitiva e sociale.

Negli ultimi anni l'universo delle CAA si è sviluppato notevolmente nel contesto scolastico, affiancato da una continua crescita tecnologica e da un processo di informatizzazione che ha inondato anche l'organizzazione didattica e la formazione. Le problematiche affrontate quotidianamente con i BES o con i DSA costringono l'istituzione scolastica a sperimentare tecniche e metodologie sempre più efficaci, per favorire l'apprendimento e migliorare la qualità dell'istruzione verso studenti con problematiche particolari. La produttività di questi ausili sarà determinata dal maggior grado di autonomia e integrazione sociale che i singoli allievi riusciranno ad acquisire e padroneggiare.

Fondamentale è che lo studente riesca ad assimilare e a comprendere il linguaggio, ossia il codice oggettivo utilizzato per la comunicazione, e che interagisca imparando ad utilizzare gli ausili in totale autonomia e con il minimo dispendio di energie. L'interazione con gli ausili può avvenire tramite:

- **selezione diretta**, quando si utilizza direttamente il comando desiderato (per chi ha abilità motorie anche ridotte);
- **selezione a scansione**, ossia quando il comando desiderato viene confermato grazie all'utilizzo dell'ausilio (pensiamo ai movimenti del capo o a movimenti oculari);

inoltre, rispetto alle tecnologie utilizzate, si distinguono:

- **Ausili a bassa tecnologia o non tecnologici**, come tabelle, alfabetieri, simboli grafici o mappe cartacee, ecc.

Questi ausili utilizzano forme scritte o grafiche, che hanno regole ben precise, strutturate, come i simboli BLISS o i PIC (Pictogram Ideogram Communications). Sono supporti di materiale vario dove vengono applicati simboli o lettere ²⁸. Tra questi vengono annoverati i *supporti in velcro*: le caratteristiche proprie del materiale permettono di attaccare-staccare i piccoli oggetti dal piano.

L'utente interagisce tramite lo strumento con l'interlocutore lavorando attivamente. Ricordiamo le *tabelle a tema e tabelle generali di comunicazione*, queste ultime sono invece costituite da materiali diversi e presuppongono un certo grado di autonomia da parte del discente, che deve comunicare

²⁸ Antonio Schindler (e altri), *Comunicazione Aumentativa e Alternativa in Logopedia, in L'anziano e l'adulto che non parlano*, Omega, Torino, 2003, pp. 559-563.

attraverso l'affissione di numeri, lettere o simboli. Infine l'*Etran*, strumento considerato di bassa tecnologia, permette una certa celerità nella trasmissione di messaggi utilizzando lo sguardo³¹.

- **Ausili tecnologici o ad alta tecnologia**, sono i comunicatori portatili (simbolici ed alfabetici) e computer con software per la comunicazione.

Questi ausili sono caratterizzati dalla natura tecnologia ed elettronica dello strumento. L'interazione avviene tramite scrittura o sistemi grafici, a cui è corrisposta un voce in uscita da parte dell'apparecchio, che decodifica una frase o una parola.

I *VOCA* (Voice Output Communication Aids) sono gli ausili più diffusi: generalmente sono tastiere, o supporti con grandi pulsanti, che pigiati, emettono l'uscita in voce di un determinato messaggio preregistrato. Alcune tipologie ne consentono l'uso attraverso un sistema a scansione, con un sensore acustico esterno collegato al comunicatore. L'efficienza di tali strumenti risiede nella trasportabilità, poiché possono anche essere fissati su carrozzine; semplicità di programmazione e flessibilità nelle opzioni consentite ne fanno apparecchiature notevolmente richieste. L'unica criticità potrebbe essere rappresentata da un quantitativo limitato di messaggi che possono essere registrati, e da un lasso di tempo relativamente breve che li mantiene attivi.

I *Voca* si differenziano per tipologia: monomessaggio, monomessaggio in sequenza e multimessaggio³². La differenza risiede nella quantità di messaggi da poter registrare, anche se nella didattica è consigliabile la sperimentazione e l'utilizzo per gradi (dai più semplici ai più complessi) di questi strumenti, per favorire una maggiore interazione. I *Voca* multimessaggio, ad esempio, consentono la registrazione attraverso manopole o tasti, su livelli differenti. I *Voca* con display dinamico, fondono tecnologia visiva e acustica: la costruzione di frasi è facilitata dal display sul quale compaiono i simboli, selezionabili tramite mouse o touch screen, oppure scansionati da un sensore esterno, per poter creare un numero di messaggi illimitati.

³¹L'*Etran* è costituito da un pannello trasparente in pexiglass o lexan di piccole dimensioni (40X55) sul quale sono fissati una serie di simboli, lettere e numeri. Il dispositivo, collocato tra l'utente e l'interlocutore, si mette in funzione quando questi per comunicare guarda un elemento sul pannello, intercettato visivamente dall'interlocutore che segue lo sguardo del disabile.

³² I *Voca monomessaggio* permettono la registrazione di un unico messaggio: il SI e il No, salutare o presentarsi. Il comunicatore BIG MACK ad esempio, consente di registrare un messaggio della durata di 75 minuti e ascoltarlo più volte. La memorizzazione di un nuovo messaggio comporta la rimozione del precedente.

I *Voca monomessaggio in sequenza* registrano una serie di messaggi in sequenza: lo STEP BY STEP, offre la possibilità di ascoltare 20 messaggi per una durata totale di 75. Utilizzato per interviste o giochi che implicano ripetizioni.

I *Voca multimessaggio* più tradizionali consentono la registrazione di 4-8 o 12-36 messaggi, fino ad arrivare a forme più evolute che ne prevedono un massimo di 128. Il *Voca 4 TALK 4* registra per 4 aree diverse 4 differenti messaggi, per un totale di 16.

I Comunicatori Alfabetici

Tra gli ausili più diffusi in ambito didattico troviamo i **Comunicatori Alfabetici**, dotati di tastiera e display (singolo o doppio). In questo caso la comunicazione avviene per messaggi vocali preregistrati poiché consentono la sintesi vocale e la predizione di parola. Le frasi usate con maggiore frequenza vengono registrate, riducendo l'affaticamento dell'utente e la velocizzazione della comunicazione. Benché consentano, rispetto ai Voca, la possibilità di innumerevoli registrazioni, questi dispositivi difficilmente vengono sfruttati in età prescolare o da coloro che non possiedono più capacità di lettoscrittura, poiché richiedono maggiori capacità cognitive. La comunicazione tramite questo ausilio è comprensibile a tutti: consigliati per persone con gravi forme di disgrafia o incapaci di esprimersi verbalmente. Sul mercato esistono diverse tipologie di comunicatori: ALLORA è dotato di sintesi vocale, scansione automatica per blocchi di parole, e predizione di parole per velocizzare i messaggi; NEO permette di scrivere e di visualizzare sul display i messaggi, oltre a favorire tutta una serie di attività opzionali che raddoppiano a singoli tasti evitando pressioni inutili da tremori o movimenti. SPOCK 21 è invece un comunicatore portatile, che consente la scrittura di intere frasi e di associarle ad una sola lettera. Più sofisticato è il comunicatore LIGHTWRITER SL 40 composto da tastiera con tasti regolabili e due display contrapposti; rispetto ai precedenti ausili analizzati esso permette l'invio e la ricezione di SMS e il controllo ambientale.

I comunicatori dinamici o computer portatili sono tablet pc e rappresentano il meglio che la tecnologia può offrire in ambiente didattico. Numerose sono le prestazioni offerte con criteri opzionali qualitativamente alti; inoltre la familiarità di questo strumento ne consente un uso ormai indispensabile. Il computer si compone di un sistema operativo, un monitor touch screen, 20 Gb Hard disk, connessione porte USB, speakers interni e controllo volume, wifi opzionale. Alcuni di questi possono essere fissati su carrozzine e avere webcam e casse frontali integrate; sensori esterni o penne favoriscono l'accesso ai programmi, inoltre l'installazione di particolari software come CLICKER 4, facilita la comunicazione che può avvenire tramite codice alfabetico (sarà fondamentale per l'utente dotarsi di tastiera, mouse o hardware particolari) oppure tramite codice simbolico. Griglie e tabelle create da programmi con contenuti estremamente flessibili e multimediali. Software vocali come C.A.R.L.O possono essere abbinati al pc ed utilizzati come voce in uscita, insieme a programmi per la videoscrittura o a sintesi vocale.

I computer hanno maggiore capacità di memoria e infinite possibilità di interazione per comunicare.

Alcuni software presentano un un modulo grammaticale in grado di formulare frasi compiute: concordare soggetto e verbo, e indicare genere (maschile e femminile) e numero (singolare o plurale). Consentono inoltre l'utilizzo di telefono, della posta elettronica, e la gestione integrata del comando oculare. Una delle caratteristiche vincenti è la mobilità, il fatto cioè che l'apparecchio può essere installato su carrozzina o trasportato, poiché di piccolo formato; per tale motivo è usato in ambienti diversi da quello scolastico. Sarà pertanto consigliabile utilizzare lo strumento in ambienti poco rumorosi, dotati di luce adeguata onde evitare l'affaticamento della vista, inoltre è opportuno considerare la capacità della batteria.

Ultima frontiera sono gli Ipad: estremamente leggeri e trasportabili, consentono l'installazione di applicazioni idonee anche per studenti con bisogni educativi speciali, costruite su misura per ciascun soggetto e relative al grado di disabilità²⁹.

I Comunicatori Grafici

Medesima funzionalità comunicativa, i simboli grafici consentono di rappresentare graficamente un concetto o un'idea. Tali simboli sono classificati:

- per richiesta cognitiva – oggetti concreti subiscono il processo di astrazione per arrivare a simboli più complessi;
- per iconicità – ad essere valutata è la relazione tra significato simbolico e letterale;
- per strutturazione interna dei simboli – distinguiamo insiemi di simboli collegati tra loro senza regola alcuna di codifica (definiti **set di simboli** sono PCS, PIC, e CORE) e insiemi logicamente collegati (**sistemi di simboli** come blissymbols e Picsyms), per i quali è necessario un corso di formazione.

I CORE PICTURE VOCABOLARY comprendono 160 immagini dai tratti semplici, in bianco e nero e a colori; idonee per bambini in età prescolare che hanno a disposizione immagini chiare e quotidiane.

I PICTOGRAM IDEOGRAM COMMUNICATION o PIC utilizzano immagini stilizzate bianche su fondo nero. Particolarmente indicati per ipovedenti.

²⁹ www.leonardoausili.com

I PICTURE COMMUNICATION SYMBOLS o PCS sono quasi 4000 simboli, alcuni doppi perché impiegati sia in forme stilizzate che in modo dettagliato. Attraverso tali simboli vengono anche rappresentate situazioni concrete.

A seconda dei diversi formati i PCS trovano varie applicazioni: per la didattica viene comunemente utilizzato il CD – Rom per preparare materiale con contenuti educativi; l'edizione cartacea invece, PCS libro wordless edition, accoglie un repertorio tridimensionale di simboli in bianco e nero in cui è assente la parola scritta che ne definisce il significato. I simboli animati a colori, vengono utilizzati per apprendere figure e parole che descrivono azioni quotidiane.

I SIMBOLI BLISS, disponibile in forma autoadesiva o in formato digitale, sono segni grafici basati sul significato e non sulla fonetica. Estremamente stilizzati, richiedono la sovrapposizione all'intera figura per comprenderne la relazione.

I PICTURE SYMBOLS o PICSYMS sono simboli formati da linee tratteggiate e linee intere per creare rapporti topologici (un quadrato tratteggiato con all'interno una sfera nera rappresenta “dentro”).

Le applicazioni maggiormente utili ed efficaci per la comunicazione appartengono all'universo della tecnologia: comprendono programmi che non hanno limitazioni di messaggi disponibili e lunghi tempi di registrazione; consentono di riprodurre sullo schermo griglie di comunicazione personalizzate tramite foto, simboli o immagini. Generalmente sono dotati di una voce in uscita, e offrono la possibilità di scrivere o memorizzare testi, e lavorare con file multimediali. Tra i software disponibili in commercio possiamo citare BOARDMAKER versione 6, completamente in Italiano, con oltre 6500 simboli grafici. Questi possono essere inseriti e lavorati in tabelle di comunicazione oppure utilizzati singolarmente. I simboli possono essere rintracciati all'interno di un motore di ricerca e catalogati in una libreria creata dall'utente, ed il prodotto può venire riutilizzato e rielaborato per successive operazioni.

SYMWRITER è un programma che consente di scrivere testi e tradurli in forma simbolica, poiché vengono associati i simboli alle parole, tenendo conto di plurali, tempi verbali, articoli e aggettivi. Questo programma è consigliato per studenti con difficoltà nella comunicazione perché li supporta nella memorizzazione corretta di un codice scritto attraverso l'immagine.

COMUNICA è un software con uscita di voce che crea tabelle da usare sul pc. Ha un archivio di 8000 simboli ordinati per categorie e tradotti in italiano. Tale software è stato appositamente studiato per studenti con disabilità espressivo-cognitive, sensoriali e motorie. Le tabelle

comunicative sono composte da celle nelle quali è possibile inserire simboli, foto, immagini o testi; è possibile inoltre associare alle celle file musicali e far interagire tra loro le tabelle per creare strutture più complesse.

Esistono inoltre dispositivi da utilizzare su smartphone: THE GRID MOBILE può essere utilizzato come comunicatore simbolico o alfabetico, nonché per chiamate vocali (tramite il supporto della sintesi vocale) o per scrivere sms in totale autonomia.

CLICKER è utilizzato per molteplici attività: oltre a creare tabelle permette di scrivere e associare un simbolo, e attraverso la voce in uscita si possono sintetizzare parole, lettere o frasi scritte. La versione GRID permette di costruire griglie di comunicazione. È dotato di una libreria interna con immagini pronte all'uso ma consente di arricchire ulteriormente il repertorio³⁰.

In commercio esistono software per la letto-scrittura, ossia per facilitare quei processi di apprendimento di lettura e scrittura e velocizzare i tempi di comunicazione tra due o più soggetti. Alcuni software sono di facile utilizzazione perché attraverso una barra degli strumenti vengono selezionate sintesi vocali di parole indicate con il mouse. Altri programmi invece facilitano la lettura e la scrittura. È il caso di CARLO II particolarmente indicato per i dislessici o per gravi disgrafie. Il programma facilita il raggiungimento della piena autonomia nello studio attraverso la lettura di parole e lo spelling fonetico, nonché la correzione del controllo ortografico.

Per facilitare l'accesso al pc è stato ideato un pacchetto di tre programmi. EUROVOCS SUITE si compone di una tastiera video (KEY VIT) che attraverso puntatori o modalità touch screen facilita la selezione dei tasti per persone con difficoltà nell'utilizzo del mouse. La predisposizione di parola (SKIPPY) consente rapidità nella digitazione dei tasti grazie all'uso della tastiera video³¹. La rilettura del testo digitato è supportata dal vocalizzatore DocReader. Attraverso Word Processor vengono salvati e modificati i documenti elaborati, con possibilità di ascolto durante la digitazione che per modifiche testuali successive³².

³⁰ www.helpicare.com

³¹ È dispone inoltre di un dizionario base in lingua italiana.

³² www.portale.siva.it

4. La lavagna interattiva multimediale LIM: multimedialità per la partecipazione di tutti gli alunni.

La LIM o Lavagna Interattiva Multimediale è una lavagna elettronica che ha lentamente sostituito le classiche lavagne in ardesia e le lavagne Velleda, sulla quale è possibile scrivere, disegnare, visualizzare testi, riprodurre file video o animazioni e successivamente digitalizzarli grazie ad un apposito software. L'introduzione di tale strumento ha ottenuto un notevole riscontro positivo all'interno delle varie classi di ogni ordine e grado: emblema di integrazione tra didattica e nuove tecnologie, ha favorito l'inclusione scolastica di tutti gli alunni e stimolato capacità cognitive grazie a metodologie grafico-comunicative sicuramente familiari alle nuove generazioni. La LIM prevede inoltre l'utilizzo di un computer e di un video proiettore, che collegati ad appositi dispositivi permettono di sfruttarne al meglio le caratteristiche di multimedialità (poiché sono di diversa natura i file utilizzati) e di interattività (mani o pennarello) dell'oggetto.

L'introduzione di tale supporto didattico ha scatenato inizialmente critiche e forti perplessità: si trattava di scardinare le metodologie classiche di insegnamento e dar vita a forme di apprendimento nuove, con elementi grafico-linguistici appartenenti al mondo tecnologico. Sono stati numerosi i progetti patrocinati dal MIUR per la diffusione e valorizzazione di tale strumento, tanto che oggi molte scuole, dal nord al sud, fanno uso di tale dispositivo dalle molteplici potenzialità. Rispetto ad altre tecnologie la lavagna LIM non è uno strumento completamente nuovo, ha le stesse caratteristiche di un computer, calate però in un contesto didattico che stimolando l'acquisizione della conoscenza. La classe, a prescindere dall'ordine e grado dell'istituto, porta con sé una serie di dinamiche estremamente variabili: mettere in comunione la diversità di ogni singolo studente per formare un gruppo, potrebbe essere un compito di non facile attuazione, poiché su strati caratteriali che devono essere valorizzati e amalgamati, va costruito il riconoscimento di un'autorità tale (il docente) in grado di trasmettere i contenuti didattici. Partendo da questo presupposto, bisogna poi considerare che non è stata accertata una qualità dei processi cognitivi apportata dall'uso delle nuove tecnologie, poiché a fare la differenza è l'impegno, l'intelligenza, la selezione del materiale proposto dal docente, che dovrebbe avere inoltre, particolare cura per quelle fasi assolutamente soggettive ed individuali di riflessione e di rielaborazione dei propri discenti. Anche in questo caso l'uso degli ausili tecnologici deve essere controllato da criteri di efficienza ed efficacia: video, filmati o materiali didattici devono essere erogati ad hoc con i software offerti dalla lavagna interattiva, e calibrati sui limiti del sistema cognitivo umano. Se utilizzati in modo non adeguato i risultati raggiunti possono essere transitori, pertanto è indispensabile una cura a priori del materiale

(immagini, parole, filmati) da sottoporre agli studenti. La LIM può essere impiegata per l'esposizione e la condivisione di un nuovo problema, oppure per rilevare aspetti importanti di un contenuto trattato precedentemente, senza però mai trascurare la possibilità di combinare, attraverso essa, pratiche individuali, collettive, laboratoriali. La LIM è uno strumento per e della classe, non sostituisce il docente, né tanto meno è una sua estensione³³.

In commercio esistono tre tipi di LIM classificate in base alla loro tecnica di visualizzazione:

1. LIM RETROPROIETTATE – caratterizzate da grandi schermi collegati ad un computer e un proiettore posto sul retro.
2. LIM A PROIEZIONE FRONTALE – collegate ad un pc e videoproiettore.
3. SCHERMI INTERATTIVI – sono display touch screen di varie dimensioni con computer incorporato.

La LIM è il risultato di una combinazione vincente che ha permesso di conciliare le funzionalità di monitor con quelle di mouse e tastiera. All'interno del contesto scolastico essa rappresenta il mezzo attraverso cui favorire occasioni di socializzazione modificando ad esempio testi ed immagini. Una fisionomia familiare, centrata sulla lavagna, associata a tecnologie ormai comuni, come internet o un computer, agevola il lavoro del docente, il quale può sperimentare nuove forme comunicativo-didattiche attraverso un linguaggio più accattivante per gli studenti. Le barriere della trasmissione orale sono superate e la collettività (la classe) è chiamata ad esporsi, analizzando soggettivamente e indistintamente un concetto comune, sviluppando così una doppia relazione: tra gli allievi stessi e tra alunno e docente. La LIM è emblema della nuova scuola digitale, figlia di quel processo di informatizzazione entrato anche nelle istituzioni scolastiche; la possibilità di “andare alla lavagna” per manipolare testi, immagini, filmati, o per navigare in rete risulta conforme alla società dei nativi digitali³⁴.

Le slide attraverso cui si può organizzare una lezione frontale si servono di strumenti comuni a tutte le LIM: sono collegamenti ipertestuali, scritture a mano e digitale, lettere e figure, file video e audio.

“L'oggetto” digitale, ossia tutto ciò contenuto all'interno della slide, può essere cancellato, copiato, ingrandito, ridotto, riformulato o modificato a seconda delle varie utilizzazioni.

³³ Giovanni Bonaiuti, *Didattica attiva con la LIM*, Erickson, Trento, 2010, pp. 153-158.

³⁴ www.wikipedia.it

- ✓ **La scrittura o il disegno:** all'interno della slide si possono modificare caratteristiche legate al formato, dimensione e colore, o creare figure geometriche sia a mano libera che con forme già prestabilite.
- ✓ **I file audio e video:** si possono inserire qualunque elemento sonoro e ogni formato di immagine o video. Un apposito comando (“cattura”) permette scattare un’istantanea di tutto il desktop o di una porzione di esso, permettendone il salvataggio della stessa nel file di presentazione della LIM. Si può fare lo stesso con intere pagine del web.
- ✓ **L’ipermedialità:** cliccando su qualunque oggetto, testo o immagine si può realizzare un collegamento tra il web e le diapositive su cui si sta lavorando.
- ✓ **I tasti a mano e digitali:** la LIM è principalmente una lavagna, pertanto la scrittura è una delle risorse basilari che essa offre; si può scrivere attraverso pennarelli interattivi o utilizzando lo schermo. Caratteri del testo, forma e dimensione possono essere modificati, inoltre si possono creare collegamenti al Web.

La tipologia di lavagna più diffusa è quella frontale. Essa viene collegata al computer tramite una porta USB, e attraverso una trasmissione seriale³⁵ o wireless la LIM diventa funzionante. Alcune di esse hanno un driver che ne permette l’accensione con l’avvio del computer, ad essa è collegato anche un proiettore che mostra l’immagine sulla lavagna. L’operazione immediatamente successiva è la “calibrazione” che consiste nel digitare sulla lavagna una serie di punti indicati dal software, in questo modo tutto ciò che viene lavorato sulla lavagna diventa contemporaneamente gestibile anche sul computer. Un’opzione permette di lavorare sulla lavagna, e quindi aprire o spostare file, o navigare sul Web, attraverso l’uso delle dita, in modalità touch; in questo modo tutto quello che poteva essere fatto con il mouse viene realizzato manualmente dal docente o dagli allievi, favorendo ulteriore contatto. La propria grafia può essere trasformata in un testo digitale, e si può utilizzare anche un microfono per possibili registrazioni. L’apparato grafico inoltre è molto ricco: a seconda dei diversi usi si possono utilizzare numerose immagini e sistemarle per una lezione; pensiamo ad una serie di carte geografiche per una lezione di geografia, o alle forme di solidi per una lezione di aritmetica. Le immagini possono essere ruotate, modificate, ricolorate a seconda

³⁵ Nella connessione seriale la comunicazione avviene tramite bit lungo un canale di comunicazione che al ricevente arrivano in modo consequenziale.

dell'utilizzo più consono, e attraverso la funzione della "tastiera software" si può inserire direttamente il testo sullo schermo della

LIM senza doversi alternare al computer. Il "software notebook" ha peculiarità simili ad Office Power Point, permette di rielaborare i contenuti in tempo reale senza il collegamento ad una rete internet.

Per esplicitare al meglio le potenzialità di questo strumento è necessario sviluppare strategie e proposte didattiche che pongano al centro del sistema di apprendimento l'alunno, come individuo singolo e come appartenente al gruppo classe. La LIM consente infatti di erogare materiale didattico multimediale e interattivo, che può essere più volte rielaborato attivando i processi cognitivi degli studenti. L'interazione diretta dei contenuti fa dei discenti i nuovi protagonisti della didattica: non più solo ricettori del sapere trasmesso, ma attori in grado di supportare attivamente le scelte del docente in tutte le fasi del lavoro. Singolarmente, in piccoli o in grandi gruppi, lo studente può esporre le proprie teorie per un lavoro assegnatogli e può condividere i risultati con l'intera classe. La lavagna non rappresenta più il luogo dell'interrogazione, ma diventa una sorta di vetrina espositiva attraverso cui le singole abilità possono trovare, mediante schemi congeniali, il massimo grado di espressività. Il collegamento al WEB permette di riformulare il concetto di classe, legato alla staticità del luogo: banchi, pareti non rappresentano più dei limiti logistici poiché internet apre una finestra di dialogo con il mondo, creando una consequenzialità di apprendimenti che esce fuori dal contesto scolastico e si propaga negli ambienti domestici e nei contesti di vita quotidiana.

La LIM obbliga l'utilizzo di linguaggi desunti dal mondo digitale, e proprio mediante tale strumenti dovrebbero essere approntati dei sistemi in grado di ridurre il forte divario tra nativi digitali e non. Conoscere internet, il modo dei social media, non è che una piccolissima porzione dell'alfabeto legato alle competenze digitali che oggi non solo la società, ma lo stesso mondo lavorativo richiedono. E attraverso la LIM si potrebbero realizzare metodologie per la conoscenza di questo linguaggio al fine di costruire un'istruzione sicuramente più significativa. Conseguenza diretta potrebbe essere una maggiore consapevolezza degli allievi, che acquisiscono competenze digitali in grado di andare oltre la semplice conoscenza di un software o di un ausilio elettronico, ma di concretizzare capacità transdisciplinari da applicare e perfezionare in contesti diversi da quello scolastico³⁶.

³⁶ Sarebbe riduttivo fare della LIM l'unico strumento di evoluzione tecnologica della didattica. Tra le proposte sicuramente da non sottovalutare vi è quella di dotare le classi scolastiche italiane di una connessione ad Internet. Inoltre altri paesi stanno già sperimentando l'affidamento di netbook computer a ciascuno studente, o altri dispositivi a basso costo. Un progetto non esclude

Il criterio di accessibilità è un altro punto chiave per il buon funzionamento della lavagna interattiva: più sarà a diretto uso degli studenti, e quindi inserita nelle classi e non nelle aule informatiche, più produrrà effetti positivi³⁷. Inoltre dovrebbero essere accessibili anche altri strumenti come scanner, stampanti, microfoni, registratori digitali, computer portatili e così via, per stimolare lo studente e metterlo nelle condizioni di avere il materiale adatto per poter lavorare, con conseguenti ricadute anche sull'apprendimento. Nell'era dei nativi digitali devono essere questi gli ausili indispensabili, al pari di quaderni, diari e matite. L'uso della LIM è facoltati vo: la bravu ra d i

un'insegn ante sa rà dete r mi nata a prescind ere d all 'utili zzo di essa o meno durante le lezioni, ma è pur vero che multimedialità ed interattività contribuiscono a raccordare i diversi stili di insegnamento ai diversi tipi di apprendimento, soprattutto verso i Bisogni Educativi Speciali. Inoltre i diversi livelli di competenza esistenti nelle varie classi richiedono maggiore integrazione tra risorse normali e risorse speciali per garantire una partecipazione collettiva di tutti, anche se per i BES è necessaria ancora molta ricerca soprattutto da un punto di vista formativo per i singoli insegnanti. Per incentivare l'uso della LIM sarebbe auspicabile, per il docente, proporre lavori a piccoli gruppi o dare a tutti lo stesso compito. Peculiarità della Lavagna è la gestione del lavoro in gruppo: ciò denota che all'interno di un insieme più ristretto la condivisione avviene prima; inoltre la varietà dei materiali e dei vari canali comunicativi offre l'opportunità di non discriminare i diversi livelli. Infine la possibilità di avere uno storico delle fasi progettuali di un compito svolto, di analizzare, modificare, riflettere, incentiva lo sviluppo metacognitivo dei singoli; attraverso l'uso di ogni tipo di organizzatore anticipato o di mappa cognitiva viene reso noto a tutti lo sviluppo del lavoro, organizzato mediante parole, immagini, mappe visive e collegamenti ipertestuali. Tutto ciò non è invenzione della LIM, questo poteva infatti essere realizzato anche prima, con l'ausilio di un computer, a scapito dell'immediatezza e della condivisione simultanea all'interno della classe. "Il digitale offre infinite possibilità di adattamento dei testi e dei materiali didattici e spesso ciò che è utile per gli alunni con maggiori difficoltà può essere condiviso anche con tutta la classe. Spesso predisporre l'adattamento dei materiali nei vari livelli di sostituzione, facilitazione e semplificazione è un'ottima attività metacognitiva per tutta la classe, anche per verificare il reale grado di competenza di un argomento. Avere la collaborazione dell'insegnante di sostegno in classe e avere a disposizione una LIM

l'altro, al contrario la contemporaneità di tali risorse garantirebbe un salto di qualità senza precedenti per l'impiego di tecnologie per l'istruzione.

³⁷ Quando parliamo di accessibilità non facciamo solo riferimento alla possibilità data a tutti gli studenti di lavorare con la LIM, ma indichiamo la concreta realtà di eliminare problematiche logistiche di accesso che nel corso degli anni si sono riscontrate, come: installazioni ad altezze troppo elevate o lavagne chiuse in aule speciali non accessibili ai molti.

facilita molto il lavoro e la gestione di strategie didattiche inclusive e porta vantaggi concreti all'apprendimento di tutti³⁸.

Rilevante è anche la possibilità offerta di lavorare a distanza con servizi di comunicazione via WEB: vengono così affrontate particolari situazioni di svantaggio, come la non assiduità scolastica, o particolari progetti con scuole nazionali ed internazionali. La LIM è anche simbolo identitario, di appartenenza ad una classe, che si realizza in quei casi dove l'alunno per grave impedimento non presente in aula, può interagire tramite la lavagna con la classe e con il docente grazie a videoconferenze o internet. Inoltre l'uso costante della strumentazione tecnologica (e quindi c'è una scambievolezza maggiore con le componenti hardware e software) proprio perché la LIM non è confinata in aule laboratoriali o in aule speciali, aiuta gli studenti opportunamente guidati, a lavorare con essa.

La multimedialità degli strumenti digitali si sposa perfettamente con l'idea che il mondo in cui è immerso un bambino (studente) è multisensoriale ed in costante evoluzione; l'adattamento richiede una correlazione di corpo e mente predisposta al cambiamento. Un approccio sistematico a elementi multisensoriali potrebbero favorire l'acquisizione di capacità tecniche più complesse. La didattica realizzata con la LIM permette di creare realtà "fittizie" (virtuali) in grado di interagire con gli studenti, attraverso anche cambiamenti e riqualificazioni di possibili scenari alternativi, tali da migliorare il processo metacognitivo degli allievi. È possibile anche registrare la lezione del docente, compreso di audio, e riproporla successivamente alla classe.

L'utilizzo della LIM in classe facilita anche il lavoro dell'insegnante, in quanto la comunicazione diventa attiva e partecipata: di fronte alla classe e non più con le spalle ad essa o dietro ad un computer, il docente espone la sua lezione. Il vantaggio di non interrompere il contatto visivo e di conservare gestualità, mimica e postura sostengono la genuinità della comunicazione mantenendo viva l'attenzione degli alunni. Benefici maggiori si hanno poi per gli studenti con problemi legati all'apprendimento o che hanno semplicemente difficoltà a concentrarsi con materiale cartaceo, poiché l'interazione con elementi multimediali e la manipolazione di concetti astratti li rende soggetti attivi del percorso formativo³⁹.

³⁸ Francesco Zambotti, *Per un uso metodologicamente consapevole e inclusivo della LIM*, in *Difficoltà di apprendimento*, vol. 16, n. 2, Erickson, Trento, 2010, pp. 211-220.

³⁹ Una comunicazione verbale risulta efficace quando i gesti del corpo sono coerenti con quello che viene espresso oralmente. Le espressioni facciali, gli atteggiamenti e le emozioni permettono di far emergere la veridicità o meno di ciò che dice il nostro interlocutore.

L'apprendimento è un percorso individuale e non programmatico, poiché una serie di elementi tra cui il contesto sociale, le abilità cognitive, percorsi didattici e l'influenza dei media, ne determinano il processo costruttivo. Secondo Piaget per semplificare tale processo bisogna far leva sui concetti di collaborazione e condivisione all'interno del gruppo classe; il docente non viene in alcun modo sminuito ma al contrario è l'organizzatore di queste dinamiche. Il concetto di "errore" cambia: lo sbaglio o l'inesattezza non sono più pretesti per rimproverare o mortificare l'alunno ma diventano nuove riflessioni per rimodellare meccanismi didattici. Lo studioso inoltre sostiene che la lezione frontale e la trasmissione dei contenuti non sempre produce gli effetti sperati; anche in una delle migliori ipotesi di riscontro positivo da parte della classe, le teorie (i contenuti) recepite e immagazzinate vengono sempre rielaborate e fatte proprio secondo capacità cognitive soggettive, pertanto una nozione non sarà mai percepita e assimilata in modo letterale. L'insegnante dovrà comunque perseguire gli obiettivi prefissati e potrà verificarli dando spazio a conoscenze, abilità e competenze espresse all'interno della classe; la LIM facilita questo compito incastrandosi tra docente e allievo per l'insegnamento. Questa semplificazione metodologica incoraggia gli alunni verso nuove forme di conoscenza, facilita il lavoro di gruppo e sostiene in modo individuale i processi di scoperta,

che hanno tempistiche differenti. L'interazione può avvenire tramite:

- Sensazione: l'allievo ha delle percezioni dettate da ciò che vede sulla diapositiva;
- Cognizione: l'allievo in questa fase attiva le sue abilità cognitive poiché tutto ciò che viene trasmesso nella slide viene contestualizzato per essere appreso in modo corretto
- Azione: l'allievo sulla base di quanto appreso espone la sua risposta in modo attivo interagendo con la lavagna.

Per facilitare ulteriormente questi processi si può ricorrere all'ausilio di organizzatori grafici come tabelle, mappe concettuali, diagrammi e mappe mentali. Questi dispositivi stimolano la memorizzazione poiché attivano le preconcoscenze e attraverso modelli mentali focalizzano l'attenzione di aspetti cruciali riducendo il carico di contenuti da assimilare.

Gli organizzatori grafici si differenziano per funzionalità:

- **la funzione organizzativo- relazionale** richiede tabelle, grafici, diagrammi o l'uso di mappe concettuali o mappe mentali;

- **la funzione trasformativa** dispone le informazioni tramite visualizzazioni in sequenze, diagrammi di transizione, organizzatori di storie;
- **la funzione quantitativa** si serve di ideogrammi e business graphics.

Questi strumenti messi in campo da una LIM costruiscono l'apprendimento su concetti espressi tramite parole chiave o icone, in relazione tra loro e armonizzati da espedienti grafici come colori, forme geometriche e collegamenti multimediali. Si punta a stimolare l'Apprendimento Significativo basato non solo sulla raccolta di conoscenze ma anche sulla possibilità di sviluppare una consapevolezza critica, in grado di rivalutare o rimodellare il pensiero⁴⁰.

È opportuno precisare che la LIM non può essere considerato il punto di arrivo per l'innovazione della didattica; di fatto il processo di modernizzazione sarebbe vano se non si investisse sistematicamente nella scuola pubblica, sia a livello culturale che finanziario, poiché non esiste innovazione senza ricerca ed investimento.

Nuove tecnologie per studenti ciechi; ipovedenti e con disabilità motorie.

La didattica inclusiva ha come obiettivo principale l'autonomia dell'alunno che si concretizza mediante un percorso scolastico incentrato sulla valorizzazione delle differenze e sull'integrazione dello studente all'interno del contesto sociale. L'integrazione dei disabili è un tema di grande attualità: la vastità dell'argomento e l'eterogeneità delle soluzioni proposte vede l'interesse di più parti sociali (famiglia, scuola, enti territoriali, associazioni) chiamate a cooperare per il miglioramento di un percorso che inizia proprio dalla scuola e che chiede l'intervento del mondo istituzionale per costruire:

un'integrazione sociale: l'alunno si inserisce all'interno del gruppo sociale (la classe)

un'integrazione formativa: lo studente con disabilità sfrutta, grazie anche alle tecnologie didattiche, le possibilità di un proficuo apprendimento (sviluppo a livello fisico e cognitivo)⁴¹.

⁴⁰ Manuale Lim di Unicarif, a cura di Nunzio Pagano.

⁴¹ www.rivistadidattica.com

Nella scuola italiana l'1,68% degli studenti presenta disabilità motorie mentre risulta in crescita il numero di alunni che presentano disabilità intellettive o disturbi legati all'apprendimento⁴²; secondo l'Istat i disabili non vedenti o ipovedenti in Italia sarebbero più di 4000 solo nella scuola primaria.

La minoranza visiva viene stabilita in base a due criteri:

- **ACUITA' VISIVA** – capacità dell'occhio nella percezione dei dettagli di un oggetto
- **AMPIEZZA DEL CAMPO VISIVO** – porzione dello spazio che l'occhio davanti a sé ha la capacità di vedere.

Secondo la legge 138 del 3 aprile 2001 si definisce:

cieco totale chi - è incapace di vedere da entrambi gli occhi;

- ha la sola percezione dell'ombra o della luce in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore;
- ha il residuo perimetrico binoculare inferiore al 3%;

cieco parziale chi - ha un residuo visivo non superiore a 1/20 in entrambi gli occhi o nell'occhio migliore (anche con eventuali lenti correttive)

- ha il residuo perimetrico binoculare inferiore al 10%

ipovedente è chi – ha un residuo visivo da entrambi gli occhi o dall'occhio migliore, non superiore a 1/10 nei casi gravi, 2/10 nei casi medi e 3/10 nei casi lievi

- ha un residuo perimetrico binoculare inferiore al 30% nei casi gravi, 50% nei casi medi e 30% nei casi lievi.

Ovviamente la singolarità e il tipo di danno sono elementi soggettivi differenti da persona a persona; in ogni caso gli effetti che possono avere incidono inevitabilmente sullo sviluppo dell'individuo, determinando percorsi diversi (tempi e metodiche del tutto individuali) per il raggiungimento, pieno o parziale, del grado di autonomia.

Il percorso didattico, basato principalmente su acquisizioni di informazioni che avvengono prevalentemente per rapporto visivo, ha subito negli ultimi decenni un'evoluzione tecnologica senza precedenti: studenti ciechi e ipovedenti grazie all'impiego didattico di apparecchiature hardware e software riescono a realizzare e conseguire risultati fino a qualche tempo fa inimmaginabili.

⁴² I dati si riferiscono al 2001/2002. Cfr: Rapporto MIUR – EDS, 2003: L'Handicap e l'integrazione nella scuola, febbraio 2003.

Leggere un quotidiano online, consultare un'enciclopedia su CD, o comunicare attraverso sms o posta elettronica con chi non conosce il braille⁴³, sono operazioni che sicuramente favoriscono l'autostima e sollecitano il processo di integrazione.

Il computer è stato sicuramente lo strumento che ha rivoluzionato il modo di fare scuola: attraverso sistemi di sintesi vocale, il non vedente ha oggi infinite possibilità di consultare testi scritti. Il documento elettronico rispetto al foglio cartaceo, offre una serie di vantaggi dati dalla multimodalità dello stesso. Il contenuto del testo cartaceo, per sua natura, non può essere separato dal suo supporto; il testo multimediale o il documento elettronico, può invece essere consultato in diversi modi: ascoltato attraverso sintesi vocale o letto in braille mediante dispositivi ad hoc. È opportuno però precisare che non tutto il materiale elettronico è multimodale; è impensabile infatti ottenere in braille la lettura della foto di una pagina di un libro, né tanto meno essere letta in sintesi vocale. Tatto e udito devono sopperire a scuola, e nei diversi contesti, l'assenza della vista, pertanto la fruizione sarà garantita attraverso periferiche di input e/o output che stimoleranno l'uno o l'altro senso, oppure contemporaneamente entrambi⁴⁴.

Assicurare un'accessibilità dei contenuti significa creare documenti equivalenti per studenti ciechi o ipovedenti, anche se si tratta di contenuti grafici. Lo studente non vedente ricorrerà alla stampante ad inchiostro per comunicare con la classe e al posto dello schermo utilizzerà le casse audio. Stampante braille e display braille possono essere usati da chi conosce tale lingua, e se opportunamente guidato, potrà imparare l'uso anche della normale tastiera.

A determinare un grosso cambiamento nella didattica è stata la multimodalità del materiale utilizzato in classe. Il testo che lo studente realizza non è più vincolato al suo supporto ma è fruibile in modo diverso, a seconda della tipologia di dispositivo prescelto. Lo studente, cieco o ipovedente, scriverà il testo sul suo dispositivo e l'insegnante potrà svolgere compiti di controllo e verifica senza l'ausilio di intermediari e senza conoscere il braille. L'alunno non avrà poi necessità di utilizzare materiale differente da quello somministrato ai suoi compagni grazie ai processi di conversione messi in campo dai vari applicativi tecnologici.

Gli studenti non vedenti usufruiscono di strumentazioni quali:

⁴³ Il codice Braille è un sistema di scrittura a rilievo ideato dal francese Louis Braille nella metà del XIX secolo. Formato da simboli, un massimo di sei punti, impressi con un punteruolo su fogli di plastica o di carta spessa. Le lettere alfabetiche sono determinate dal rilievo di questi punti che individuano lettere e numeri. L'esiguità dei simboli disponibili decreta diversi significati per ogni carattere.

⁴⁴ Flavio Fogarolo, *Il computer di sostegno*, Erickson, Trento, 2012, pp. 58-59.

1. **SINTESI VOCALE:** è un software che trasforma in voce qualunque testo elettronico presente nel computer. Benché la tonalità espressiva sia meccanica, tale ausilio consente di avere informazioni presenti sullo schermo del pc purché sia in forma testuale. Criticità si hanno invece quando ad essere sintetizzate dal software sono informazioni sulla forma del testo e sull'ortografia, penalizzante questo per la grammatica e lo studio di lingue straniere.
2. **SCREEN RADAR:** o lettore di schermo, è un software descrittivo, che permette allo studente cieco o ipovedente di esplorare, con il display braille o con la sintesi vocale, gli oggetti presenti sullo schermo, come icone, finestre, tabelle, menù, ecc; in quanto non solo il testo viene visualizzato e memorizzato dal pc. Questo ausilio è particolarmente indicato per studenti che vogliono limitare il più possibile l'affaticamento visivo.
3. **DISPLAY BRAILLE:** è un dispositivo che consente di leggere con il tatto il testo che appare sullo schermo convertito in braille. Sulla barra vengono fatti scorrere i polpastrelli che individueranno vocali e consonanti dell'alfabeto braille: ogni carattere è formato da una celletta composta da otto forellini, alzati o abbassati a seconda del carattere che vogliono indicare⁴⁵. È lo screen reader a dare i comandi al display braille: dallo schermo vengono infatti selezionate le informazioni, successivamente trasformate in testi e inviate al display.
4. **APPARECCI BRAILLE PORTATILI:** sono dispositivi di dimensioni ridotte e estremamente leggeri che ne favoriscono la mobilità. L'utente può compiere tutte quelle azioni che normalmente realizza tramite computer ma senza l'ausilio di periferiche: scrivere, leggere o utilizzare la posta. La tastiera braille sostituisce la tastiera alfanumerica tradizionale, mentre la lettura è favorita da un display braille o dalla sintesi vocale. Non è previsto lo schermo, ma

in alcune tipologie c'è un display a cristalli liquidi che mostra la stessa riga di testo del display braille.
5. **STAMPANTE BRAILLE:** il testo sullo schermo o le immagini vengono stampate tramite questi dispositivi a rilievo. In commercio ne esistono di varie dimensioni e differenti capacità a seconda dell'uso; alcune permettono la stampa fronte/retro senza la sovrapposizione dei punti dei due testi. In questo caso il codice è a sei punti e non a otto.

⁴⁵ I dispositivi informatici hanno otto forellini rispetto agli strumenti tradizionali che ne hanno sei. Questo favorisce una maggiore varietà di simboli e un numero elevato di caratteri da poter utilizzare.

Nonostante la molteplicità di ausili, a scuola è preferibile l'uso del display braille poiché su di esso viene tradotto il testo, che essendo realmente scritto può essere controllato anche da un punto di vista ortografico e sintattico. La riga braille invece è impiegata per lo studio della matematica o per l'apprendimento delle lingue straniere (la forma scritta non la pronuncia), mentre la sintesi vocale è poco usata poiché considerata un elemento di disturbo per la classe (problema risolvibile con l'utilizzo di un auricolare). Gli apparecchi portatili sono invece consigliati per i ragazzi più grandi, mentre è preferibile non utilizzarli per gli studenti più giovani: l'assenza del display non permette infatti la correzione di eventuali errori ortografici.

Gli studenti ipovedenti utilizzano:

1. **INGRANDITORI:** sono applicativi che permettono di aumentare le dimensioni degli oggetti che appaiono sullo schermo. Gli ingranditori più moderni sono dotati di sintesi vocale e favoriscono il supporto alla lettura, oppure vengono utilizzati come ausilio alternativo alla consultazione dello schermo. L'ingrandimento riduce però la porzione di schermo accessibile obbligando l'utente ad una costante mobilità orizzontale o verticale del testo; questo rende in alcuni casi inaccessibili molti pulsanti.
2. **SCANNER E SISTEMI OCR:** sono dispositivi che trasformano in formato digitale le immagini, che possono essere successivamente memorizzate su disco o stampato in braille o ascoltate grazie alla sintesi vocale.
3. **BOOK READER:** letteralmente lettori di libri, permettono attraverso dispositivi la lettura di testi stampati.
4. **VIDEOINGRANDITORI:** sono apparecchi che consentono l'ingrandimento di un testo o di un oggetto di piccole dimensioni.

Se nell'allievo ipovedente la patologia visiva non è grave si possono utilizzare monitor più grandi del normale, oppure tastiere al posto del mouse. Altre accortezze come risoluzioni dello schermo o configurazioni personalizzate (luminosità, contrasto cromatico, dimensione icone) possono migliorare dettagli visivi. Ad esempio regolare lo zoom agendo sulla visualizzazione a video può semplificarne la visione senza ulteriori modifiche testuali.

Da qualche tempo si sono diffusi in ambiente scolastico ausili sonori utilizzati da studenti ciechi e ipovedenti: parliamo di audiolibri o libri parlati. Il testo registrato viene successivamente ascoltato; ad evolversi è stato in questo caso il supporto perché i lettori mp3 hanno sostituito i cd⁴⁶.

Tutto questo risulterebbe inutile se le strumentazioni didattiche non fossero affiancate da percorsi formativi organizzati in modo sistematico dal docente; egli deve inoltre non sottovalutare una possibile relazione tra disabilità sensoriale visiva e ritardo mentale più o meno grave, e considerare tutte le possibili strategie dopo un'analisi della certificazione medica e della diagnosi funzionale. Solo così l'elaborazione del PEI (la triade formata dal profilo Diagnostico, Progetto educativo-didattico e Relazione Finale) tutelerà i criteri di autonomia e integrazione per l'erogazione della didattica. L'alunno non vedente si costruisce una realtà attraverso il tatto, inoltre mancando la sintesi visiva ha difficoltà ad astrarre e generalizzare. Ciò comporta l'utilizzo di tantissimi termini lessicali, dei quali però non ha coscienza del significato. L'insegnante dovrà favorire la conoscenza attraverso l'esplorazione graduale di strumenti e contenuti, aumentando il grado di difficoltà e contemporaneamente andando ad eliminare l'aiuto fornito. Rientra nei compiti del docente curare anche l'ambiente didattico: disporre i banchi e le strumentazioni in modo che non ostacolino lo studente cieco o ipovedente garantisce una sicurezza spaziale e un grado di mobilità da non sottovalutare per la crescita dell'autostima, in soggetti che generalmente tendono a chiudersi e ad isolarsi.

L'apprendimento delle strumentazioni informatiche da parte di studenti con disabilità visive deve avvenire in modo costante e progressivo, con un addestramento impostato ad hoc. La tastiera ad esempio deve essere utilizzata senza poter leggere le lettere sui tasti per favorire il processo di memorizzazione; si tratta di un approccio meccanico, pertanto eventuali errori di impostazione iniziali scompariranno del tutto. Esistono vari programmi per addestrare persone con disabilità visiva: il più diffuso è *10dita* organizzato in 61 lezioni.

Infine, ma non per questo meno rilevante, una notazione deve essere fatta per lo studio della matematica. Il codice braille permette di scrivere i numeri in modo sequenziale ma non consente l'elaborazione di una formula (frazioni, radici, esponenti delle potenze e così via): per svolgere un'espressione lo studente deve memorizzare la riga, elaborarla a mente, e ricopiarla trasformata

⁴⁶ L'ascolto di testi scritti non è una pratica esclusiva dei ciechi o degli ipovedenti. Sono molti infatti coloro che preferiscono la lettura di un testo realizzata da una voce narrante professionista. Alcune case editrici hanno organizzato questo servizio a pagamento tramite web: periodici, testi di narrativa o romanzi vengono convertiti in formato audio.

nella riga successiva. Bisogna quindi rendere lineare la matematica ricorrendo ad un codice sequenziale che permette di scrivere le formule in modo normale⁴⁷.

Studenti con disabilità motorie

La disabilità motoria comprende una molteplicità di condizioni: il tono muscolare, la postura, la prassia e la coordinazione possono essere gli aspetti danneggiati. Alla base di tali deficienze troviamo lesioni cerebrali infantili o encefalopatie, mentre disgrafie, disprassie o tic motori sono conseguenze dovute ad alterazioni relazionali tra l'io e l'ambiente circostante. A seconda del disturbo, e valutato il grado di inabilità, vengono utilizzati strumenti tecnologici per favorire l'organizzazione della didattica e facilitare l'apprendimento dello studente. Anche in questo caso i percorsi devono essere individualizzati poiché l'allievo potrà avere difficoltà ad utilizzare i tradizionali software per la scrittura o la grafica e al contempo riscontrare problemi nell'apprendimento delle procedure. I due fenomeni possono però non essere collegati: a difficoltà cognitive non sempre seguono disturbi motori e viceversa; valutare la relazione tra questi due aspetti può offrire concrete e mirate soluzioni organizzativo-didattiche, curando in alcuni casi la semplice postura attraverso l'uso di idonei dispositivi collocati in posizioni ottimali di accesso.

Lo strumento cardine dell'integrazione scolastica è il computer. Composto dall'hardware, che riguarda la parte fisica del pc e i dispositivi di input e output, e dal software, ossia dal sistema operativo che permette, attraverso programmi specifici, l'utilizzo degli applicativi. L'uso di adattamenti, sostituzioni o dispositivi alternativi, facilita l'interazione tra utente e apparecchio tecnologico.

La tastiera e il mouse sono le principali periferiche con cui lo studente apprende informazioni e comunica all'interno della classe. Questi ausili devono soddisfare il criterio di ergonomia e rendere efficace il rapporto tra contenuti espressi e abilità (anche intellettive) acquisite.

- Esistono in commercio numerose tipologie di tastiere adatte per ogni tipo di disabilità: le tastiere semplificate hanno un numero ridotto di tasti dalle dimensioni superiori (2X2 cm) rispetto alle tastiere tradizionali; le tastiere espanse hanno un formato dimensionale maggiore

⁴⁷ Osnat Levtzion – Korach, (e altri) *Early motor development of blind children*, Journal of Pediatric and Child Health 36, 2000, pp. 226-229.

e tasti più grandi a membrana, stampati in alcuni modelli su superfici sensibili⁴⁸. Le tastiere ridotte, sono invece di dimensioni più piccole con tasti tra loro ravvicinati per utenti con scarsa ampiezza di movimenti. Un layout caratterizzato da diverse cromie è riscontrabile nelle tastiere facilitate: il colore è un elemento che facilita l'individuazione di tasti, come ad esempio il blu per i numeri; di dimensioni più grandi rispetto favorisce l'interazione di utenti con gravi problemi visivi. Le tastiere a membrana programmabile sono composte da una superficie piatta sensibile al tocco: suddivisa in aree a cui sono associate funzioni diverse, consentono anche la programmazione di layout personalizzati attraverso appositi software. Infine esistono in commercio programmi di emulazione di tastiera che creano tastiere virtuali sullo schermo di un pc, o software come la tastiera video di analogica tipologia, questi dispositivi vengono messi in funzione tramite la voce, mouse, o scansione a uno o più sensori. Altre (tastiere speciali) vengono utilizzate con minor fatica poiché possono essere a video o programmabili; altre ancora permettono di impostare determinati software per evitare la pressione involontaria di tasti. Nella scelta di una tastiera i parametri da considerare devono essere la forza di pressione dei tasti e la capacità motoria (ampiezza dei movimenti) dell'utente. Utenti con Sclerosi Laterale Amiotrofica riscontrerebbero serie difficoltà ad utilizzare tastiere normali.

- In alternativa al mouse tradizionale, in commercio ne esistono di varie tipologie per facilitare, a seconda della disabilità l'interazione con la macchina. Se la difficoltà motoria è lieve, software di personalizzazione consentono modifiche e adattamenti di un mouse tradizionale, favorendone l'utilizzo. In caso contrario esistono dispositivi come: il trackball,

formato da una sfera centrale posizionata su una base fissa; il cursore sullo schermo si muove grazie al movimento della sfera che può variare nelle dimensioni, mentre a singoli tasti spettano le funzioni selezione e trascinamento. Il joystick è un dispositivo dotato di una leva che controlla il puntatore del mouse, la funzione di trascinamento, click e doppio click.

Funzionalità similari a quelle di un mouse vengono eseguiti da dispositivi che consentono tali attività operando sul display. Pannelli Touch screen e Touch Pad, Emulatori di mouse con il capo, emulatori di mouse a bocca a una tastiera virtuale e comando vocale permettono di muovere il

⁴⁸ Ne è un esempio la tastiera INTELLIKEYS USB dotata di sei overlay: alfabetico, numerico, scrittura base, mouse e tastiera qwerty, con tutte le funzionalità di una tastiera standard.

puntatore toccando lo schermo, o di dare comandi che gestiscono il pc tramite l'uso della voce o il riconoscimento del volto, grazie ad un apposito software e al collegamento di una webcam⁴⁹.

Soluzioni sofisticate e costose sono i cosiddetti sistemi di **puntamento oculare o eye tracker**, in grado di individuare la direzione dello sguardo con la quale viene controllato il cursore del mouse. Questi dispositivi usati in gravi casi di disabilità, come SLA o distrofie muscolari, sfruttano una telecamera ad infrarossi ad alta risoluzione in grado di captare la posizione del riflesso della luce sulla cornea. Diversamente, i **sensori**, permettono grazie a dispositivi, la conversione di grandezze fisiche (come pressione, soffio o spostamento) in grandezze elettriche, per azionare e utilizzare le varie applicazioni di un computer⁵⁰.

⁴⁹ www.auxilia.it

⁵⁰ www.portale.siva.it