



**Il diritto all'educazione/istruzione
per gli studenti con bisogni educativi
speciali (BES)**

1. Direttiva Ministeriale 27/12/2012: strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica

STRUMENTI D'INTERVENTO PER ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI E ORGANIZZAZIONE TERRITORIALE PER L'INCLUSIONE SCOLASTICA

Premessa

I principi che sono alla base del nostro modello di integrazione scolastica - assunto a punto di riferimento per le politiche di inclusione in Europa e non solo - hanno contribuito a fare del sistema di istruzione italiano un luogo di conoscenza, sviluppo e socializzazione per tutti, sottolineandone gli aspetti inclusivi piuttosto che quelli selettivi.

Forte di questa esperienza, il nostro Paese è ora in grado, passati più di trent'anni dalla legge n.517 del 1977, che diede avvio all'integrazione scolastica, di considerare le criticità emerse e di valutare, con maggiore cognizione, la necessità di ripensare alcuni aspetti dell'intero sistema.

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

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

Va quindi potenziata la cultura dell'inclusione, e ciò anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata ad una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante.

In tale ottica, assumono un valore strategico i Centri Territoriali di Supporto, che rappresentano l'interfaccia fra l'Amministrazione e le scuole e tra le scuole stesse in relazione ai Bisogni Educativi Speciali. Essi pertanto integrano le proprie funzioni - come già chiarito dal D.M. 12 luglio 2011 per quanto concerne i disturbi specifici di apprendimento - e collaborano con le altre risorse territoriali nella definizione di una rete di supporto al processo di integrazione, con particolare riferimento, secondo la loro originaria vocazione, al potenziamento del contesto scolastico mediante le nuove tecnologie, ma anche offrendo un ausilio ai docenti secondo un modello cooperativo di intervento.

Considerato, pertanto, il ruolo che nel nuovo modello organizzativo dell'integrazione è dato ai Centri Territoriali di Supporto, la presente direttiva definisce nella seconda parte le modalità di organizzazione degli stessi, le loro funzioni, nonché la composizione del personale che vi opera.

Nella prima parte sono fornite indicazioni alle scuole per la presa in carico di alunni e studenti con Bisogni Educativi Speciali.

1. Bisogni Educativi Speciali (BES)

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. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente.

Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: *Special Educational Needs*). Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

Per "disturbi evolutivi specifici" intendiamo, oltre i disturbi specifici dell'apprendimento, anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, ricomprendendo - per la comune origine nell'età evolutiva - anche quelli dell'attenzione e dell'iperattività, mentre il funzionamento intellettuale limite può essere considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico. Per molti di questi profili i relativi codici nosografici sono ricompresi nelle stesse categorie dei principali Manuali Diagnostici e, in particolare, del manuale diagnostico ICD-10, che include la classificazione internazionale delle malattie e dei

problemi correlati, stilata dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) e utilizzata dai Servizi Sociosanitari pubblici italiani.

Tutte queste differenti problematiche, ricomprese nei disturbi evolutivi specifici, non vengono o possono non venir certificate ai sensi della legge 104/92, non dando conseguentemente diritto alle provvidenze ed alle misure previste dalla stessa legge quadro, e tra queste, all'insegnante per il sostegno.

La legge 170/2010, a tal punto, rappresenta un punto di svolta poiché apre un diverso canale di cura educativa, concretizzando i principi di personalizzazione dei percorsi di studio enunciati nella legge 53/2003, nella prospettiva della "presa in carico" dell'alunno con BES da parte di ciascun docente curricolare e di tutto il team di docenti coinvolto, non solo dall'insegnante per il sostegno.

1.2 Alunni con disturbi specifici

Gli alunni con competenze intellettive nella norma o anche elevate, che – per specifici problemi – possono incontrare difficoltà a Scuola, devono essere aiutati a realizzare pienamente le loro potenzialità. Fra essi, alunni e studenti con DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento) sono stati oggetto di importanti interventi normativi, che hanno ormai definito un quadro ben strutturato di norme tese ad assicurare il loro diritto allo studio.

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

Un approccio educativo, non meramente clinico – secondo quanto si è accennato in premessa – dovrebbe dar modo di individuare strategie e metodologie di intervento correlate alle esigenze educative speciali, nella prospettiva di una scuola sempre più inclusiva e accogliente, senza bisogno di ulteriori precisazioni di carattere normativo.

Al riguardo, la legge 53/2003 e la legge 170/2010 costituiscono norme primarie di riferimento cui ispirarsi per le iniziative da intraprendere con questi casi.

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

Un discorso particolare si deve fare a proposito di alunni e studenti con problemi di controllo attentivo e/o dell'attività, spesso definiti con l'acronimo A.D.H.D. (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*), corrispondente all'acronimo che si usava per l'Italiano di D.D.A.I. – Deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività.

L'ADHD si può riscontrare anche spesso associato ad un DSA o ad altre problematiche, ha una causa neurobiologica e genera difficoltà di pianificazione, di apprendimento e di socializzazione con i coetanei. Si è stimato che il disturbo, in forma grave tale da compromettere il percorso scolastico, è presente in circa l'1% della popolazione scolastica, cioè quasi 80.000 alunni (fonte I.S.S).

Con notevole frequenza l'ADHD è in comorbilità con uno o più disturbi dell'età evolutiva: disturbo oppositivo provocatorio; disturbo della condotta in adolescenza; disturbi specifici dell'apprendimento; disturbi d'ansia; disturbi dell'umore, etc.

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

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

Vi è quindi la necessità di estendere a tutti gli alunni con bisogni educativi speciali le misure previste dalla Legge 170 per alunni e studenti con disturbi specifici di apprendimento.

1.4 Funzionamento cognitivo limite

Anche gli alunni con potenziali intellettivi non ottimali, descritti generalmente con le espressioni di funzionamento cognitivo (intellettivo) limite (o borderline), ma anche con altre espressioni (per es. disturbo evolutivo specifico misto, codice F83) e specifiche differenziazioni - qualora non rientrino nelle previsioni delle leggi 104 o 170 - richiedono particolare considerazione. Si può stimare che questi casi si aggirino intorno al 2,5% dell'intera popolazione scolastica, cioè circa 200.000 alunni.

Si tratta di bambini o ragazzi il cui QI globale (quoziente intellettivo) risponde a una misura che va dai 70 agli 85 punti e non presenta elementi di specificità. Per alcuni di loro il ritardo è legato a fattori neurobiologici ed è frequentemente in comorbilità con altri disturbi. Per altri, si tratta soltanto di una forma

lieve di difficoltà tale per cui, se adeguatamente sostenuti e indirizzati verso i percorsi scolastici più consoni alle loro caratteristiche, gli interessati potranno avere una vita normale. Gli interventi educativi e didattici hanno come sempre ed anche in questi casi un'importanza fondamentale.

1.5 Adozione di strategie di intervento per i BES

Dalle considerazioni sopra esposte si evidenzia, in particolare, la necessità di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato per alunni e studenti con bisogni educativi speciali, anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato, individuale o anche riferito a tutti i bambini della classe con BES, ma articolato, che serva come strumento di lavoro *in itinere* per gli insegnanti ed abbia la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate.

Le scuole – con determinazioni assunte dai Consigli di classe, risultanti dall'esame della documentazione clinica presentata dalle famiglie e sulla base di considerazioni di carattere psicopedagogico e didattico – possono avvalersi per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste dalle disposizioni attuative della Legge 170/2010 (DM 5669/2011), meglio descritte nelle allegate Linee guida.

1.6 Formazione

Si è detto che vi è una sempre maggiore complessità nelle nostre classi, dove si intrecciano i temi della disabilità, dei disturbi evolutivi specifici, con le problematiche del disagio sociale e dell'inclusione degli alunni stranieri. Per questo è sempre più urgente adottare una didattica che sia 'denominatore comune' per tutti gli alunni e che non lasci indietro nessuno: una didattica inclusiva più che una didattica speciale.

Al fine di corrispondere alle esigenze formative che emergono dai nuovi contesti della scuola italiana, alle richieste di approfondimento e accrescimento delle competenze degli stessi docenti e dirigenti scolastici, il MIUR ha sottoscritto un accordo quadro con le Università presso le quali sono attivati corsi di scienze della formazione finalizzato all'attivazione di corsi di perfezionamento professionale e/o master rivolti al personale della scuola.

A partire dall'anno accademico 2011/2012 sono stati attivati 35 corsi/master in "Didattica e psicopedagogia dei disturbi specifici di apprendimento" in tutto il territorio nazionale.

A seguito dei positivi riscontri relativi alla suddetta azione, la Direzione generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione d'intesa con la Direzione Generale per il Personale scolastico – con la quale ha sottoscritto un'apposita convenzione con alcune università italiane mirata alla costituzione di una rete delle facoltà/dipartimenti di scienze della formazione – ha predisposto una ulteriore offerta formativa che si attiverà sin dal corrente anno scolastico su alcune specifiche tematiche emergenti in tema di disabilità, con corsi/master dedicati alla didattica e psicopedagogia per l'autismo, l'ADHD, le disabilità intellettive e i funzionamenti intellettivi limite, l'educazione psicomotoria inclusiva e le disabilità sensoriali.

L'attivazione dei percorsi di alta formazione dovrà contemperare l'esigenza di rispondere al fabbisogno rilevato ed a requisiti di carattere tecnico-scientifico da parte delle università che si renderanno disponibili a tenere i corsi.

2. Organizzazione territoriale per l'ottimale realizzazione dell'inclusione scolastica

2.1 I CTS - Centri Territoriali di Supporto: distribuzione sul territorio

I Centri Territoriali di Supporto (CTS) sono stati istituiti dagli Uffici Scolastici Regionali in accordo con il MIUR mediante il Progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità". I Centri sono collocati presso scuole polo e la loro sede coincide con quella dell'istituzione scolastica che li accoglie.

È pertanto facoltà degli Uffici Scolastici Regionali integrare o riorganizzare la rete regionale dei CTS, secondo

eventuali nuove necessità emerse in ordine alla qualità e alla distribuzione del servizio.

Si ritiene, a questo riguardo, opportuna la presenza di un CTS almeno su un territorio corrispondente ad ogni provincia della Regione, fatte salve le aree metropolitane che, per densità di popolazione, possono necessitare di uno o più CTS dedicati.

Un'equa distribuzione sul territorio facilita il fatto che i CTS divengano punti di riferimento per le scuole e coordinino le proprie attività con Province, Comuni, Municipi, Servizi Sanitari, Associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, Centri di ricerca, di formazione e di documentazione, anche istituiti dalle predette associazioni, nel rispetto di strategie generali eventualmente definite a livello di Ufficio Scolastico Regionale e di Ministero centrale. Il coordinamento con il territorio assicura infatti ai CTS una migliore efficienza ed efficacia nella gestione delle risorse disponibili e aumenta la capacità complessiva del sistema di offrire servizi adeguati. Sarà cura degli Uffici Scolastici Regionali operare il raccordo tra i CTS e i GLIR, oltre che raccordare i GLIP con i nuovi organismi previsti nella presente Direttiva.

Ad un livello territoriale meno esteso, che può coincidere ad esempio con il distretto socio-sanitario, è risultato utile individuare altre scuole polo facenti parte di una rete per l'inclusione scolastica.

Tale esperienza è stata già sperimentata con successo in alcune regioni in cui ai CTS, di livello provinciale, sono stati affiancati i CTI-Centri Territoriali per l'Inclusione, di livello distrettuale.

La creazione di una rete diffusa e ben strutturata tra tutte le scuole ed omogenea nella sua articolazione rende concreta la possibilità per i docenti di avere punti di contatto e di riferimento per tutte le problematiche inerenti i Bisogni Educativi Speciali.

A livello di singole scuole, è auspicabile una riflessione interna che, tenendo conto delle risorse presenti, individui possibili modelli di relazione con la rete dei CTS e dei CTI, al fine di assicurare la massima ricaduta possibile delle azioni di consulenza, formazione, monitoraggio e raccolta di buone pratiche, perseguendo l'obiettivo di un sempre maggior coinvolgimento degli insegnanti curricolari, attraverso – ad esempio – la costituzione di gruppi di lavoro per l'inclusione scolastica. Occorre in buona sostanza pervenire ad un reale coinvolgimento dei Collegi dei Docenti e dei Consigli di Istituto che porti all'adozione di una politica (nel senso di “policy”) interna delle scuole per l'inclusione, che assuma una reale trasversalità e centralità rispetto al complesso dell'offerta formativa.

L'organizzazione territoriale per l'inclusione prevede quindi:

- i GLH a livello di singola scuola, eventualmente affiancati da Gruppi di lavoro per l'Inclusione; i GLH di rete o distrettuali,
- i Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI) a livello di distretto sociosanitario e
- almeno un CTS a livello provinciale.

Al fine di consentire un'adeguata comunicazione, a livello regionale, delle funzioni, delle attività e della collocazione geografica dei CTS, ogni Centro o rete di Centri predispone e aggiorna un proprio sito web, il cui *link* sarà selezionabile anche dal portale dell'Ufficio Scolastico Regionale. Tali link sono inseriti nel Portale MIUR dei Centri Territoriali di Supporto: www.istruzione.cts.it

Sul sito dei CTS si possono prevedere pagine web per ciascun CTI ed eventualmente uno spazio per i GLH di rete per favorire lo scambio aggiornato e la conoscenza delle attività del territorio.

2.1.2 L'équipe di docenti specializzati (docenti curricolari e di sostegno)

Ferme restando la formazione e le competenze di carattere generale in merito all'inclusione, tanto dei docenti per le attività di sostegno quanto per i docenti curricolari, possono essere necessari interventi di esperti che offrano soluzioni rapide e concrete per determinate problematiche funzionali. Si fa riferimento anzitutto a risorse interne ossia a docenti che nell'ambito della propria esperienza professionale e dei propri studi abbiano maturato competenze su tematiche specifiche della disabilità o dei disturbi evolutivi specifici. Possono pertanto fare capo ai CTS *équipes* di docenti specializzati - sia curricolari sia per il sostegno - che offrono alle scuole, in ambito provinciale, supporto e consulenza specifica sulla didattica dell'inclusione. La presenza di docenti curricolari nell'*équipe*, così come nei GLH di istituto e di rete costituisce un elemento importante nell'ottica di una vera inclusione scolastica.

Può essere preso ad esempio di tale modello lo Sportello Provinciale Autismo attivato in alcuni CTS, che, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale, con i Centri Territoriali per l'Integrazione e le Associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, valorizzando la professionalità di un gruppo di insegnanti esperti e formati, offre ai docenti di quella provincia una serie di servizi di consulenza – da realizzarsi anche presso la scuola richiedente - per garantire l'efficacia dell'integrazione scolastica degli alunni e degli studenti con autismo.

2.2. Funzioni dei Centri Territoriali di Supporto

L'effettiva capacità delle nuove tecnologie di raggiungere obiettivi di miglioramento nel processo di apprendimento – insegnamento, sviluppo e socializzazione dipende da una serie di fattori strategici che costituiscono alcune funzioni basilari dei Centri Territoriali di Supporto.

2.2.1 Informazione e formazione

I CTS informano i docenti, gli alunni, gli studenti e i loro genitori delle risorse tecnologiche disponibili, sia gratuite sia commerciali. Per tale scopo, organizzano incontri di presentazione di nuovi ausili, ne danno notizia sul sito web oppure direttamente agli insegnanti o alle famiglie che manifestino interesse alle novità in materia.

I CTS organizzano iniziative di formazione sui temi dell'inclusione scolastica e sui BES, nonché nell'ambito delle tecnologie per l'integrazione, rivolte al personale scolastico, agli alunni o alle loro famiglie, nei modi e nei tempi che ritengano opportuni.

Al fine di una maggiore efficienza della spesa, i CTS organizzano le iniziative di formazione anche in rete con altri Centri Territoriali di Supporto, in collaborazione con altri organismi.

I CTS valutano e propongono ai propri utenti soluzioni di software freeware a partire da quelli realizzati mediante l'Azione 6 del Progetto “Nuove Tecnologie e Disabilità”

2.2.2 Consulenza

Oltre ad una formazione generale sull'uso delle tecnologie per l'integrazione rivolta agli insegnanti, è necessario, per realizzare a pieno le potenzialità offerte dalle tecnologie stesse, il contributo di un esperto che individui quale sia l'ausilio più appropriato da acquisire, soprattutto per le situazioni più complesse. I CTS offrono pertanto consulenza in tale ambito, coadiuvando le scuole nella scelta dell'ausilio e accompagnando gli insegnanti nell'acquisizione di competenze o pratiche didattiche che ne rendano efficace l'uso.

La consulenza offerta dai Centri non riguarda solo l'individuazione dell'ausilio più appropriato per l'alunno, ma anche le modalità didattiche da attuare per inserire il percorso di apprendimento dello studente che utilizza le tecnologie per l'integrazione nel più ampio ambito delle attività di classe e le modalità di collaborazione con la famiglia per facilitare le attività di studio a casa.

La consulenza si estende gradualmente a tutto l'ambito della disabilità e dei disturbi evolutivi specifici, non soltanto alle tematiche connesse all'uso delle nuove tecnologie.

2.2.3 Gestione degli ausili e comodato d'uso

I CTS acquistano ausili adeguati alle esigenze territoriali per svolgere le azioni previste nei punti 2.1. e 2.2 e per avviare il servizio di comodato d'uso dietro presentazione di un progetto da parte delle scuole. Grazie alla loro dotazione, possono consentire, prima dell'acquisto definitivo da parte della scuola o della richiesta dell'ausilio al CTS, di provare e di verificare l'efficacia, per un determinato alunno, dell'ausilio stesso. Nel caso del comodato d'uso di ausilio di proprietà del CTS, questo deve seguire l'alunno anche se cambia scuola nell'ambito della stessa provincia, soprattutto nel passaggio di ciclo. In alcune province, in accordo con

gli Uffici Scolastici Regionali, alcuni CTS gestiscono l'acquisto degli ausili e la loro distribuzione agli alunni

sul territorio di riferimento, anche assegnandoli in comodato d'uso.

I CTS possono definire accordi con le Ausilioteche e/o Centri Ausili presenti sul territorio al fine di una condivisa gestione degli ausili in questione, sulla base dell'Accordo quadro con la rete nazionale dei centri di consulenza sugli ausili.

2.2.4 Buone pratiche e attività di ricerca e sperimentazione

I CTS raccolgono le buone pratiche di inclusione realizzate dalle istituzioni scolastiche e, opportunamente documentate, le condividono con le scuole del territorio di riferimento, sia mediante l'attività di informazione, anche attraverso il sito internet, sia nella fase di formazione o consulenza. Promuovono inoltre ogni iniziativa atta a stimolare la realizzazione di buone pratiche nelle scuole di riferimento, curandone la validazione e la successiva diffusione.

I CTS sono inoltre Centri di attività di ricerca didattica e di sperimentazione di nuovi ausili, hardware o software, da realizzare anche mediante la collaborazione con altre scuole o CTS, Università e Centri di Ricerca e, in particolare, con l'ITD-CNR di Genova, sulla base di apposita convenzione.

2.2.5 Piano annuale di intervento

Per ogni anno scolastico, i CTS, autonomamente o in rete, definiscono il piano annuale di intervento relativo ad acquisti e iniziative di formazione. Nel piano, quindi, sono indicati gli acquisti degli ausili necessari, nei limiti delle risorse disponibili e a ciò destinate, su richiesta della scuola e assegnati tramite comodato d'uso. È opportuno che l'ausilio da acquistare sia individuato da un esperto operatore del CTS, con l'eventuale supporto – se necessario - di esperti esterni indipendenti. Periodicamente, insieme ai docenti dell'alunno, è verificata l'efficacia dell'ausilio medesimo.

Sono pianificati anche gli interventi formativi, tenendo conto dei bisogni emergenti dal territorio e delle strategie e priorità generali individuate dagli Uffici Scolastici Regionali e dal MIUR.

2.2.6 Risorse economiche

Ogni anno il CTS riceve i fondi dal MIUR per le azioni previste ai punti 2.2.1 e 2.2.2 (informazione e formazione condotta direttamente dagli operatori e/o esperti), 2.2.3 (acquisti ausili) e per il funzionamento del CTS (spese di missione, spese per attività di formazione/autoformazione degli operatori). Altre risorse possono essere messe a disposizione dagli Uffici Scolastici Regionali.

2.2.7 Promozione di intese territoriali per l'inclusione

I CTS potranno farsi promotori, in rete con le Istituzioni scolastiche, di intese e accordi territoriali con i servizi sociosanitari del territorio finalizzati all'elaborazione condivisa di procedure per l'integrazione dei servizi in ambito scolastico, l'utilizzo concordato e condiviso di risorse professionali e/o finanziarie e l'avvio di progetti finalizzati al miglioramento del livello di inclusività delle scuole e alla prevenzione/contrasto del disagio in ambito scolastico

2.3 Regolamento dei CTS

Ogni CTS si dota di un proprio regolamento in linea con la presente direttiva.

2.4 Organizzazione interna dei CTS

2.4.1 Il Dirigente Scolastico

I CTS sono incardinati in istituzioni scolastiche, pertanto il Dirigente della scuola ha la responsabilità amministrativa per quanto concerne la gestione e l'organizzazione del Centro. Coerentemente con il suo profilo professionale il Dirigente ha il compito - possibilmente previa formazione sulle risorse normative, materiali ed umane in riferimento ai bisogni educativi speciali - di promuovere i rapporti del CTS con il territorio e di garantirne il miglior funzionamento, l'efficienza e l'efficacia.

2.4.2 Gli Operatori. Équipe di docenti curricolari e di sostegno specializzati

In ogni CTS dovrebbero essere presenti tre operatori, di cui almeno uno specializzato sui Disturbi Specifici di Apprendimento, come previsto dall'art. 8 del Decreto 5669/2011. Si porrà attenzione a che le competenze sulle disabilità siano approfondite ed ampie, dalle disabilità intellettive a quelle sensoriali.

È opportuno individuare gli operatori fra i docenti curricolari e di sostegno, che possono garantire continuità di servizio, almeno per tre anni consecutivi.

Gli operatori possono essere in servizio nelle scuole sede di CTS o in altre scuole, tuttavia anche in questo secondo caso deve essere assicurato il regolare funzionamento della struttura.

Gli operatori sono tenuti a partecipare a momenti formativi in presenza (tale formazione viene riconosciuta a tutti gli effetti come servizio) in occasione di eventi organizzati dagli stessi CTS o di iniziative a carattere regionale e nazionale rilevanti in tema di inclusione, ma anche *on line* attraverso il portale nazionale di cui al

punto 2.4.6.

Inoltre, sempre nell'ottica di formare e dare strumenti operativi adeguati alle diverse problematiche nonché di specializzare i docenti dell'équipe, gli USR provvedono a riservare un adeguato numero di posti per gli operatori dei CTS nei corsi/master promossi dal MIUR.

Nel momento in cui un operatore formato ed esperto modifichi la sede di servizio e non possa pertanto svolgere la propria attività nel CTS, verrà sostituito da un altro docente che sarà formato dagli operatori presenti e da appositi corsi di formazione, anche in modalità e-learning, che saranno resi disponibili dal MIUR e dagli Uffici Scolastici Regionali. La procedura per la sostituzione degli operatori avviene con le stesse modalità della selezione del personale comandato. Si istituisce presso ogni Ufficio Scolastico Regionale una commissione, all'interno della quale devono essere presenti alcuni operatori CTS.

2.4.3 Il Comitato Tecnico Scientifico

I CTS possono dotarsi di un Comitato Tecnico Scientifico al fine di definire le linee generali di intervento - nel rispetto delle eventuali priorità assegnate a livello di Ministero e Ufficio Scolastico Regionale - e le iniziative da realizzare sul territorio a breve e medio termine.

Il Comitato Tecnico Scientifico redige il Piano Annuale di Intervento di cui al punto 2.4.

Fanno parte del Comitato Tecnico Scientifico il Dirigente Scolastico, un rappresentante degli operatori del CTS, un rappresentante designato dall'U.S.R., e, ove possibile, un rappresentante dei Servizi Sanitari. È auspicabile che partecipino alle riunioni o facciano parte del Comitato anche i referenti CTI, i rappresentanti degli Enti Locali, delle Associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, nonché esperti in specifiche tematiche connesse con le tecnologie per l'integrazione.

2.4.4 Referente regionale dei CTS

Per ogni regione gli operatori del CTS individuano un referente rappresentante dei CTS a livello regionale. Tale rappresentante resta in carica due anni.

I referenti regionali dei CTS, in collaborazione con il referente per la Disabilità /DSA dell'Ufficio Scolastico Regionale – possibilmente individuato tra personale dirigente e ispettivo - hanno compiti di raccordo, consulenza e coordinamento delle attività, nonché hanno la funzione di proporre nuove iniziative da attuare a livello regionale o da presentare al Coordinamento nazionale di cui al punto successivo.

2.4.5 Coordinamento nazionale dei CTS

Presso la Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione del MIUR è costituito il Coordinamento nazionale dei CTS.

Lo scopo di tale organismo è garantire il migliore funzionamento della rete nazionale dei CTS. Esso ha compiti di consulenza, programmazione e monitoraggio, nel rispetto delle prerogative dell'Amministrazione centrale e degli Uffici Scolastici Regionali, comunque rappresentati nel Coordinamento stesso.

Fanno parte del Coordinamento nazionale:

- Un rappresentante del MIUR
- I referenti per la Disabilità/DSA degli Uffici Scolastici Regionali
- I referenti regionali CTS
- Un rappresentante del Ministero della Salute
- Un rappresentante del Ministero delle politiche sociali e del lavoro
- Eventuali rappresentanti della FISH e della FAND
- Docenti universitari o esperti nelle tecnologie per l'integrazione.

Il Coordinamento nazionale si rinnova ogni due anni.

Il Comitato tecnico è costituito dal rappresentante del MIUR, che lo presiede, e da una rappresentanza di 4 referenti CTS e 4 referenti per la disabilità/DSA degli Uffici Scolastici Regionali.

2.4.6 Portale

Viene predisposto un portale come ambiente di apprendimento–insegnamento e scambio di informazioni e consulenza.

All'interno del portale sono ricompresi i siti Handytecho ed Essediquadro, rispettivamente dedicati agli ausili ed al servizio di documentazione dei software didattici.

È inoltre presente una mappa completa dei CTS e dei CTI, con eventuali siti ad essi collegati.

Una pagina web è dedicata alle Associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, completa di indirizzi e link ai vari siti, oltre ai link diretti alle sezioni del sito MIUR relative a disabilità e DSA.

Infine, sono previste le seguenti aree:

- *formazione*, con percorsi dedicati alle famiglie ed al personale della scuola, dove trovare video lezioni e web conference oltre che materiale didattico in formato digitale;
- *forum* per scambi di informazioni tra operatori, famiglie, associazioni, operatori degli altri enti;
- *News* per le novità di tutto il territorio nazionale ed europeo, anche in collaborazione con la *European Agency for special needs education*;
- un' *Area Riservata* per scambi di consulenze, confronti su problematiche, su modalità operative dove trovarsi periodicamente.

Il portale rispetta i requisiti previsti dalla Legge n. 4/2004 sull'accessibilità dei siti web.

Roma, 27 dicembre 2012

IL MINISTRO f.to Francesco Profumo

2. C. M. n. 8 del 6 marzo 2013 sul D. M. 27/12/2012

Oggetto: Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 “Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica”. Indicazioni operative

Il 27 dicembre scorso è stata firmata dall’On.le Ministro l’unita Direttiva recante *Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*, che delinea e precisa la strategia inclusiva della scuola italiana al fine di realizzare appieno il diritto all’apprendimento per tutti gli alunni e gli studenti in situazione di difficoltà. La Direttiva ridefinisce e completa il tradizionale approccio all’integrazione scolastica, basato sulla certificazione della disabilità, estendendo il campo di intervento e di responsabilità di tutta la comunità educante all’intera area dei Bisogni Educativi Speciali (BES), comprendente: “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”.

La Direttiva estende pertanto a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell’apprendimento, richiamandosi espressamente ai principi enunciati dalla Legge 53/2003. Fermo restando l’obbligo di presentazione delle certificazioni per l’esercizio dei diritti conseguenti alle situazioni di disabilità e di DSA, è compito doveroso dei Consigli di classe o dei teams dei docenti nelle scuole primarie indicare in quali altri casi sia opportuna e necessaria l’adozione di una personalizzazione della didattica ed eventualmente di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale ed inclusiva di tutti gli alunni. 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 didatticostrumentale. La Direttiva ben chiarisce come la presa in carico dei BES debba essere al centro dell’attenzione e dello sforzo congiunto della scuola e della famiglia.

È necessario che l’attivazione di un percorso individualizzato e personalizzato per un alunno con Bisogni Educativi Speciali sia deliberata in Consiglio di classe - ovvero, nelle scuole primarie, da tutti i componenti del team docenti - dando luogo al PDP, firmato dal Dirigente scolastico (o da un docente da questi specificamente delegato), dai docenti e dalla famiglia. 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.

A titolo esemplificativo, sul sito del MIUR saranno pubblicati alcuni modelli di PDP (Cfr. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa>).

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.

Alunni con DSA e disturbi evolutivi specifici

Per quanto riguarda gli alunni in possesso di una diagnosi di DSA rilasciata da una struttura privata, si raccomanda - nelle more del rilascio della certificazione da parte di strutture sanitarie pubbliche o accreditate – 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.

Pervengono infatti numerose segnalazioni relative ad alunni (già sottoposti ad accertamenti diagnostici nei primi mesi di scuola) che, riuscendo soltanto verso la fine dell’anno scolastico ad ottenere la certificazione, permangono senza le tutele cui sostanzialmente avrebbero diritto. Si evidenzia pertanto la necessità di superare e risolvere le difficoltà legate ai tempi di rilascio delle certificazioni (in molti casi superiori ai sei mesi) adottando comunque un piano didattico individualizzato e personalizzato nonché tutte le misure che le esigenze educative riscontrate richiedono. Negli anni terminali di ciascun ciclo scolastico, in ragione degli adempimenti connessi agli esami di Stato, le certificazioni dovranno essere presentate entro il termine del 31 marzo, come previsto all’art.1 dell’Accordo sancito in Conferenza Stato-Regioni sulle certificazioni per i DSA

(R.A. n. 140 del 25 luglio 2012).

Area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale

Si vuole inoltre richiamare ulteriormente l'attenzione su quell'area dei BES che interessa lo svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. La Direttiva, a tale proposito, ricorda che "ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta". Tali tipologie di BES dovranno essere individuate sulla base di elementi oggettivi (come ad es. una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche.

Per questi alunni, e in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana - per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell'ultimo anno - è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative (ad esempio la dispensa dalla lettura ad alta voce e le attività ove la lettura è valutata, la scrittura veloce sotto dettatura, ecc.), con le stesse modalità sopra indicate.

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.

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

Si rammenta, infine, che, ai sensi dell'articolo 5 del DPR n. 89/2009, le 2 ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado possono essere utilizzate anche per potenziare l'insegnamento della lingua italiana per gli alunni stranieri non in possesso delle necessarie conoscenze e competenze nella medesima lingua italiana, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Eventuali disposizioni in merito allo svolgimento degli esami di Stato o delle rilevazioni annuali degli apprendimenti verranno fornite successivamente.

AZIONI A LIVELLO DI SINGOLA ISTITUZIONE SCOLASTICA

Per perseguire tale "politica per l'inclusione", la Direttiva fornisce indicazioni alle istituzioni scolastiche, che dovrebbero esplicitarsi, a livello di singole scuole, in alcune azioni strategiche di seguito sintetizzate.

1. Fermo restando quanto previsto dall'art. 15 comma 2 della L. 104/92, i compiti del Gruppo di lavoro e di studio d'Istituto (**GLHI**) **si estendono alle problematiche relative a tutti i BES**. A tale scopo i suoi componenti sono integrati da tutte le risorse specifiche e di coordinamento presenti nella scuola (funzioni strumentali, insegnanti per il sostegno, AEC, assistenti alla comunicazione, docenti "disciplinari" con esperienza e/o formazione specifica o con compiti di coordinamento delle classi, genitori ed esperti istituzionali o esterni in regime di convenzionamento con la scuola), in modo da assicurare all'interno del corpo docente il trasferimento capillare delle azioni di miglioramento intraprese e un'efficace capacità di rilevazione e intervento sulle criticità all'interno delle classi.

Tale Gruppo di lavoro assume la denominazione di **Gruppo di lavoro per l'inclusione** (in sigla GLI) e svolge le seguenti funzioni:

- rilevazione dei BES presenti nella scuola;
- 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 ai colleghi 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).

A tale scopo, il Gruppo procederà ad un'analisi delle criticità e dei punti di forza degli interventi di inclusione scolastica operati nell'anno appena trascorso e formulerà un'ipotesi globale di utilizzo funzionale

delle risorse specifiche, istituzionali e non, per incrementare il livello di inclusività generale della scuola nell'anno successivo. Il Piano sarà quindi discusso e deliberato in Collegio dei Docenti e inviato ai competenti Uffici degli UUSSRR, nonché ai GLIP e al GLIR, per la richiesta di organico di sostegno, e alle altre istituzioni territoriali come proposta di assegnazione delle risorse di competenza, considerando anche gli Accordi di Programma in vigore o altre specifiche intese sull'integrazione scolastica sottoscritte con gli Enti Locali. A seguito di ciò, gli Uffici Scolastici regionali assegnano alle singole scuole globalmente le risorse di sostegno secondo quanto stabilito dall' art 19 comma 11 della Legge n. 111/2011. Nel mese di settembre, in relazione alle risorse effettivamente assegnate alla scuola – ovvero, secondo la previsione dell'art. 50 della L.35/2012, alle reti di scuole -, il Gruppo provvederà ad un adattamento del Piano, sulla base del quale il Dirigente scolastico procederà all'assegnazione definitiva delle risorse, sempre in termini "funzionali". A tal punto i singoli GLHO completeranno la redazione del PEI per gli alunni con disabilità di ciascuna classe, tenendo conto di quanto indicato nelle *Linee guida* del 4 agosto 2009.

Inoltre il Gruppo di lavoro per l'inclusione costituisce l'interfaccia della rete dei CTS e dei servizi sociali e sanitari territoriali per l'implementazione di azioni di sistema (formazione, tutoraggio, progetti di prevenzione, monitoraggio, ecc.).

Dal punto di vista organizzativo, pur nel rispetto delle autonomie scelte delle scuole, si suggerisce che il gruppo svolga la propria attività riunendosi (per quanto riguarda le risorse specifiche presenti: insegnanti per il sostegno, AEC, assistenti alla comunicazione, funzioni strumentali, ecc.), con una cadenza - ove possibile - almeno mensile, nei tempi e nei modi che maggiormente si confanno alla complessità interna della scuola, ossia in orario di servizio ovvero in orari aggiuntivi o funzionali (come previsto dagli artt. 28 e 29 del CCNL 2006/2009), potendo far rientrare la partecipazione alle attività del gruppo nei compensi già pattuiti per i docenti in sede di contrattazione integrativa di istituto. Il Gruppo, coordinato dal Dirigente scolastico o da un suo delegato, potrà avvalersi della consulenza e/o supervisione di esperti esterni o interni, anche attraverso accordi con soggetti istituzionali o del privato sociale e, a seconda delle necessità (ad esempio, in caso di istituto comprensivo od onnicomprensivo), articolarsi anche per gradi scolastici.

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.

2. Nel **P.O.F. della scuola** occorre che trovino esplicitazione:

- 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 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.

3. **La rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività della scuola** sono finalizzate ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi. Da tali azioni si potranno inoltre desumere indicatori realistici sui quali fondare piani di miglioramento organizzativo e culturale. A tal fine possono essere adottati sia strumenti strutturati reperibili in rete [come l'"Index per l'inclusione" o il progetto "Quadis" (<http://www.quadis.it/jm/>)], sia concordati a livello territoriale. Ci si potrà inoltre avvalere dell'approccio fondato sul modello ICF dell'OMS e dei relativi concetti di *barriere* e *facilitatori*.

AZIONI A LIVELLO TERRITORIALE

La direttiva affida un ruolo fondamentale ai CTS - Centri Territoriali di Supporto, quale interfaccia fra l'Amministrazione e le scuole, e tra le scuole stesse nonché quale rete di supporto al processo di integrazione, allo sviluppo professionale dei docenti e alla diffusione delle migliori pratiche.

Le scuole dovranno poi impegnarsi a perseguire, anche attraverso le reti scolastiche, accordi e

intese con i servizi sociosanitari territoriali (ASL, Servizi sociali e scolastici comunali e provinciali, enti del privato sociale e del volontariato, Prefetture, ecc.) finalizzati all'integrazione dei servizi "alla persona" in ambito scolastico, con funzione preventiva e sussidiaria, in ottemperanza a quanto previsto dalla Legge 328/2000. Tali accordi dovranno prevedere l'esplicitazione di procedure condivise di accesso ai diversi servizi in relazione agli alunni con BES presenti nella scuola.

Si precisa inoltre che, fermi restando compiti e composizione dei GLIP di cui all'art. 15 commi 1, 3 e 4 della L. 104/92, le loro funzioni si estendono anche a tutti i BES, stante l'indicazione contenuta nella stessa L. 104/92 secondo cui essi debbono occuparsi dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, "nonché per qualsiasi altra attività inerente all'integrazione degli alunni in difficoltà di apprendimento."

In ogni caso, i CTS dovranno strettamente collaborare con i GLIP ovvero con i GLIR, la cui costituzione viene raccomandata nelle Linee guida del 4 agosto 2009.

CTI - Centri Territoriali per l'Inclusione

Il ruolo dei nuovi CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione), che potranno essere individuati a livello di rete territoriale - e che dovranno collegarsi o assorbire i preesistenti Centri Territoriali per l'integrazione Scolastica degli alunni con disabilità, i Centri di Documentazione per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (CDH) ed i Centri Territoriali di Risorse per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (CTRH) - risulta strategico anche per creare i presupposti per l'attuazione dell'art. 50 del DL 9.2.2012, n°5, così come modificato dalla Legge 4.4.2012, n° 35, là dove si prevede (comma b) la *"definizione, per ciascuna istituzione scolastica, di un organico dell'autonomia, funzionale all'ordinaria attività didattica, educativa, amministrativa, tecnica e ausiliaria, alle esigenze di sviluppo delle eccellenze, di recupero, di integrazione e sostegno agli alunni con bisogni educativi speciali e di programmazione dei fabbisogni di personale scolastico, anche ai fini di una estensione del tempo scuola"* e ancora (comma c) la *"costituzione [...] di reti territoriali tra istituzioni scolastiche, al fine di conseguire la gestione ottimale delle risorse umane, strumentali e finanziarie"* e ancora (comma d) la *"definizione di un organico di rete per le finalità di cui alla lettera c) nonché per l'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali, la formazione permanente, la prevenzione dell'abbandono e il contrasto dell'insuccesso scolastico e formativo e dei fenomeni di bullismo, specialmente per le aree di massima corrispondenza tra povertà e dispersione scolastica"* e infine (comma e) la *"costituzione degli organici di cui alle lettere b) e d) [...] sulla base dei posti corrispondenti a fabbisogni con carattere di stabilità per almeno un triennio sulla singola scuola, sulle reti di scuole e sugli ambiti provinciali, anche per i posti di sostegno, fatte salve le esigenze che ne determinano la rimodulazione annuale."*

Laddove, per ragioni legate alla complessità territoriale, i CTI non potessero essere istituiti o risultassero poco funzionali, le singole scuole cureranno, attraverso il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione, il contatto con i CTS di riferimento.

Si precisa che il gruppo di docenti operatori del CTS o anche del CTI dovrà essere in possesso di specifiche competenze, al fine di poter supportare concretamente le scuole e i colleghi con interventi di consulenza e di formazione mirata. È quindi richiesta una "specializzazione" – nel senso di una approfondita competenza – nelle tematiche relative ai BES. Per quanto riguarda l'area della disabilità, si tratterà in primis di docenti specializzati nelle attività di sostegno, ma anche di docenti curricolari esperti nelle nuove tecnologie per l'inclusione. Per l'area dei disturbi evolutivi specifici, potranno essere individuati docenti che abbiano frequentato master e/o corsi di perfezionamento in "Didattica e psicopedagogia per i DSA", ovvero che abbiano maturato documentata e comprovata esperienza nel campo, a partire da incarichi assunti nel progetto NTD (Nuove Tecnologie e Disabilità) attivato sin dal 2006. Anche in questo secondo caso è auspicabile che il docente operatore dei CTS o dei CTI sia in possesso di adeguate competenze nel campo delle nuove tecnologie, che potranno essere impiegate anche in progetti per il recupero dello svantaggio linguistico e culturale ivi compresa l'attivazione di percorsi mirati.

Le istituzioni scolastiche che volessero istituire un CTI possono presentare la propria candidatura direttamente all'Ufficio Scolastico regionale competente per territorio.

Nel rinviare all'unità Direttiva per una riflessione da portare anche all'interno del Collegio dei Docenti o loro articolazioni, si invitano le SS.LL. a dare la massima diffusione alla presente Circolare che viene pubblicata sul sito Internet del Ministero e sulla rete Intranet.

Confidando nella sensibilità e nell'attenzione degli uffici dell'Amministrazione e di tutti coloro cui la presente circolare è indirizzata, si ringrazia per la collaborazione.

IL CAPO DIPARTIMENTO

f.to *Lucrezia Stellacci*

3. Piano Annuale per l'Inclusività – Direttiva 27/12/ 2012 e C.M. n. 8/2013

Oggetto: Piano Annuale per l'Inclusività – Direttiva 27 dicembre 2012 e C.M. n. 8/2013

Come noto, la C.M. n. 8 del 6 marzo 2013 prevede che il Gruppo di lavoro per l'inclusione di ciascuna istituzione scolastica elabori una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico. A tale scopo, il Gruppo procederà ad un'analisi delle criticità e dei punti di forza degli interventi di inclusione scolastica operati nell'anno appena trascorso [...].

Con la presente nota si ritiene opportuno ribadire - come chiarito nel corso della Conferenza di Servizio tenutasi a Montecatini dal 7 al 9 giugno scorsi - che scopo del Piano annuale per l'Inclusività (P.A.I.) è fornire un elemento di riflessione nella predisposizione del POF, di cui il P.A.I. è parte integrante. Il P.A.I., infatti, non va inteso come un ulteriore adempimento burocratico, bensì come uno strumento che possa contribuire ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi, per creare un contesto educante dove realizzare concretamente la scuola "per tutti e per ciascuno". Esso è prima di tutto un atto interno della scuola autonoma, finalizzato all'auto-conoscenza e alla pianificazione, da sviluppare in un processo responsabile e attivo di crescita e partecipazione.

In questa ottica di sviluppo e monitoraggio delle capacità inclusive della scuola – nel rispetto delle prerogative dell'autonomia scolastica - il P.A.I. non va dunque interpretato come un "piano formativo per gli alunni con bisogni educativi speciali", ad integrazione del P.O.F. (in questo caso più che di un "piano per l'inclusione" si tratterebbe di un "piano per gli inclusi"). Il P.A.I. non è quindi un "documento" per chi ha bisogni educativi speciali, ma è lo strumento per una progettazione della propria offerta formativa in senso inclusivo, è lo sfondo ed il fondamento sul quale sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascuno nel realizzare gli obiettivi comuni, le linee guida per 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.

Tali complessi e delicati passaggi – proprio affinché l'elaborazione del P.A.I. non si risolva in un processo compilativo, di natura meramente burocratica anziché pedagogica – richiedono un percorso partecipato e condiviso da parte di tutte le componenti della comunità educante, facilitando processi di riflessione e approfondimento, dando modo e tempo per approfondire i temi delle didattiche inclusive, della gestione della classe, dei percorsi individualizzati, nella prospettiva di un miglioramento della qualità dell'integrazione scolastica, il cui modello – è bene ricordarlo – è assunto a punto di riferimento per le politiche inclusive in Europa e non solo.

In tal senso occorrerà - sia a livello di Amministrazione centrale che periferica – proseguire nel percorso di accompagnamento già avviato, teso a promuovere specifiche azioni di formazione, informazione e supporto per aiutare le istituzioni scolastiche a cimentarsi in questa nuova sfida, valorizzando le esperienze delle scuole che già adesso hanno saputo organizzarsi rispettando le scadenze indicate nella CM 8/13, affinché il P.A.I. possa entrare, in modo regolare, convinto ed efficace nella prassi organizzativa delle nostre scuole come strumento per promuovere la vera inclusione.

A tal fine, per questa prima fase di attuazione, tenuto conto del sovrapporsi di vari adempimenti collegati con la chiusura del corrente anno scolastico, ciascun Ufficio Scolastico Regionale, nell'ambito della propria discrezionalità e sulla scorta delle esigenze emergenti nel proprio territorio di competenza, definirà tempi e modi per la restituzione dei P.A.I. da parte delle Istituzioni

scolastiche, tenuto conto che, per le caratteristiche di complessità introdotte dalla Direttiva del 27 dicembre 2012, il prossimo anno scolastico dovrà essere utilizzato per sperimentare e monitorare procedure, metodologie e pratiche anche organizzative.

Resta fermo che il P.A.I. non sostituisce le richieste di organico di sostegno delle scuole, che dovranno avvenire secondo le modalità definite da ciascun Ambito Territoriale.

È inoltre intenzione della scrivente procedere a una raccolta delle migliori pratiche in ordine alla definizione dei Piani in parola. A tal fine si richiede la collaborazione delle SS.LL. affinché censiscano le proposte di P.A.I. realizzate nel loro territorio e trasmettendo copia delle rilevazioni, unitamente ad una selezione delle buone pratiche, alla Direzione Generale per lo Studente, agli indirizzi: dgstudente.direttoregenerale@istruzione.it e raffaele.ciambrone@istruzione.it. Tale raccolta costituirà uno strumento utile di riflessione e condivisione per le singole realtà scolastiche.

Confidando nella sensibilità e nell'attenzione degli uffici dell'Amministrazione, si resta a disposizione per qualunque ulteriore chiarimento e si ringrazia per la consueta fattiva collaborazione.

IL CAPO DIPARTIMENTO

f.to Lucrezia Stellacci

4. Strumenti di intervento per alunni con BES a.s. 2013/14. Chiarimenti del 22/11/2013

Oggetto: Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014.
Chiarimenti.

Facendo seguito alla nota prot. 1551 del 27 giugno 2013, si intendono qui fornire ulteriori indicazioni e chiarimenti relativamente all'applicazione della Direttiva 27.12.2012 "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione" e della successiva C.M. n. 8 del 6 marzo 2013, anche sulla base delle richieste pervenute dalle scuole e delle esigenze rappresentate dal personale docente e dai dirigenti scolastici.

Resta fermo che il corrente anno scolastico dovrà essere utilizzato per sperimentare e monitorare procedure, metodologie e pratiche anche organizzative, con l'obiettivo comune di migliorare sempre più la qualità dell'inclusione, che è un tratto distintivo della nostra tradizione culturale e del sistema di istruzione italiano, in termini di accoglienza, solidarietà, equità, valorizzazione delle diversità e delle potenzialità di ciascuno. Per tale fine, si ha fiducia nell'operato delle istituzioni scolastiche, dei docenti tutti, dei dirigenti scolastici, del personale tecnico e amministrativo, consapevoli del quotidiano impegno e del delicato compito che tutta la comunità educante responsabilmente assume. Nei mesi scorsi sono state segnalate, osservate e raccolte tante buone pratiche realizzate dalle scuole che l'Amministrazione intende rendere visibili affinché siano condivise, fatte oggetto di riflessione e, ove possibile, diffuse. Esse testimoniano la vitalità di un sistema scolastico in evoluzione, che però affonda le proprie radici in principi consolidati. Giova forse ricordare che la personalizzazione degli apprendimenti, la valorizzazione delle diversità, nella prospettiva dello sviluppo delle potenzialità di ciascuno sono principi costituzionali del nostro ordinamento scolastico recepiti nel DPR 275/99, laddove è detto che «Nell'esercizio Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Dipartimento per l'Istruzione dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche ... possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune e tra l'altro: l'attivazione di percorsi didattici individualizzati, nel rispetto del principio generale dell'integrazione degli alunni nella classe e nel gruppo...» (art.4).

Ciò premesso, al fine di corrispondere alle richieste di chiarimenti pervenute dalle scuole in relazione alla Direttiva ed alla Circolare sopra citate, e nel rispetto dell'esercizio dell'autonomia scolastica, si comunica quanto segue.

Piano Didattico Personalizzato

Al riguardo si richiama l'attenzione sulla distinzione tra ordinarie difficoltà di apprendimento, gravi difficoltà e disturbi di apprendimento. Nella quotidiana esperienza didattica si riscontrano momenti di difficoltà nel processo di apprendimento, che possono essere osservati per periodi temporanei in ciascun alunno. È dato poi riscontrare difficoltà che hanno un carattere più stabile o comunque, per le concause che le determinano, presentano un maggior grado di complessità e richiedono notevole impegno affinché siano correttamente affrontate. Il disturbo di apprendimento ha invece carattere permanente e base neurobiologica. La scuola può intervenire nella personalizzazione in tanti modi diversi, informali o strutturati, secondo i bisogni e la convenienza; pertanto la rilevazione di una mera difficoltà di apprendimento non dovrebbe indurre all'attivazione di un percorso specifico con la conseguente compilazione di un Piano Didattico Personalizzato. La Direttiva ha voluto in primo luogo fornire tutela a tutte quelle situazioni in cui è presente un disturbo clinicamente fondato, diagnosticabile ma non ricadente nelle previsioni della Legge 104/92 né in quelle della Legge 170/2010. In secondo luogo si sono volute ricomprendere altre situazioni che si pongono comunque oltre l'ordinaria difficoltà di apprendimento, per le quali dagli stessi insegnanti sono stati richiesti strumenti di flessibilità da impiegare nell'azione educativo-didattica.

In ultima analisi, al di là delle distinzioni sopra esposte, nel caso di difficoltà non meglio specificate, soltanto qualora nell'ambito del Consiglio di classe (nelle scuole secondarie) o del team docenti (nelle scuole primarie) si concordi di valutare l'efficacia di strumenti specifici questo potrà comportare l'adozione e quindi la compilazione di un Piano Didattico Personalizzato, con eventuali strumenti compensativi e/o misure dispensative. Non è compito della scuola certificare gli alunni con bisogni educativi speciali, ma individuare quelli per i quali è opportuna e necessaria l'adozione

di particolari strategie didattiche.

Si ribadisce che, anche in presenza di richieste dei genitori accompagnate da diagnosi che però non hanno dato diritto alla certificazione di disabilità o di DSA, il Consiglio di classe è autonomo nel decidere se formulare o non formulare un Piano Didattico Personalizzato, avendo cura di verbalizzare le motivazioni della decisione.

E' quindi peculiare facoltà dei Consigli di classe o dei team docenti individuare –

eventualmente anche sulla base di criteri generali stabiliti dal Collegio dei docenti – casi specifici

Al riguardo, si ritiene utile fornire una precisazione di carattere terminologico. Per “certificazione” si intende un documento, con valore legale, che attesta il diritto dell’interessato ad avvalersi delle misure previste da precise disposizioni di legge – nei casi che qui interessano: dalla Legge 104/92 o dalla Legge 170/2010 - le cui procedure di rilascio ed i conseguenti diritti che ne derivano sono disciplinati dalle suddette leggi e dalla normativa di riferimento.

Per “diagnosi” si intende invece un giudizio clinico, attestante la presenza di una patologia o di un disturbo, che può essere rilasciato da un medico, da uno psicologo o comunque da uno specialista iscritto negli albi delle professioni sanitarie. Pertanto, le strutture pubbliche (e quelle accreditate nel caso della Legge 170), rilasciano “certificazioni” per alunni con disabilità e con DSA. Per disturbi ed altre patologie non certificabili (disturbi del linguaggio, ritardo maturativo, ecc.), ma che hanno un fondamento clinico, si parla di “diagnosi”.

Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca – Dipartimento per l’Istruzione per i quali sia utile attivare percorsi di studio individualizzati e personalizzati, formalizzati nel Piano Didattico Personalizzato, la cui validità rimane comunque circoscritta all’anno scolastico di riferimento.

Alunni con cittadinanza non italiana

In particolare, per quanto concerne gli alunni con cittadinanza non italiana, è stato già chiarito nella C.M. n. 8/2013 che essi necessitano anzitutto di interventi didattici relativi all’apprendimento della lingua e solo in via eccezionale della formalizzazione tramite un Piano Didattico Personalizzato. Si tratta soprattutto – ma non solo – di quegli alunni neo arrivati in Italia, ultratredicenni, provenienti da Paesi di lingua non latina (stimati nel numero di circa 5.000, a fronte di oltre 750.000 alunni di cittadinanza non italiana) ovvero ove siano chiamate in causa altre problematiche. Non deve tuttavia costituire elemento discriminante (o addirittura discriminatorio) la provenienza da altro Paese e la mancanza della cittadinanza italiana. Come detto, tali interventi dovrebbero avere comunque natura transitoria.

È opportuno ribadire che, in ogni caso, tutte queste iniziative hanno lo scopo di offrire maggiori opportunità formative attraverso la flessibilità dei percorsi, non certo di abbassare i livelli di apprendimento. Il Piano Didattico Personalizzato va quindi inteso come uno strumento in più per curvare la metodologia alle esigenze dell’alunno, o meglio alla sua persona, rimettendo alla esclusiva discrezionalità dei docenti la decisione in ordine alle scelte didattiche, ai percorsi da seguire ed alle modalità di valutazione.

In definitiva, la personalizzazione non è mera questione procedurale, che riduce la relazione educativa a formule, acronimi, adempimenti burocratici; un corretto approccio, pertanto, si salda con quanto deliberato in termini generali nel Piano dell’offerta formativa rispetto alle tematiche dell’inclusione e del riconoscimento delle diversità, alla valorizzazione di ogni individuo nella comunità educante, alla capacità della scuola stessa di “individuare” soluzioni adeguate ai diversi problemi.

Piano annuale per l’inclusività

Il Piano annuale per l’inclusività deve essere inteso come un momento di riflessione di tutta la comunità educante per realizzare la cultura dell’inclusione, lo sfondo ed il fondamento sul quale sviluppare una didattica attenta ai bisogni di ciascuno nel realizzare gli obiettivi comuni, non dunque come un ulteriore adempimento burocratico, ma quale integrazione del Piano dell’offerta formativa, di cui è parte sostanziale (nota prot. 1551 del 27 giugno 2013).

Scopo del piano è anche quello di far emergere criticità e punti di forza, rilevando le tipologie dei diversi bisogni educativi speciali e le risorse impiegabili, l’insieme delle difficoltà e dei disturbi riscontrati, dando consapevolezza alla comunità scolastica - in forma di quadro sintetico - di quanto sia consistente e variegato lo spettro delle criticità all’interno della scuola. Tale rilevazione sarà utile per orientare l’azione dell’Amministrazione a favore delle scuole che presentino particolari situazioni di complessità e difficoltà.

Gruppo di lavoro per l’inclusività

Per quanto concerne le indicazioni relative alle modalità organizzative della scuola, alle riunioni degli organi di istituto, ivi incluso il Gruppo di lavoro per l'inclusività (GLI) ed all'utilizzo del Fondo di istituto, queste sono da intendersi come suggerimenti operativi, essendo dette Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Dipartimento per l'Istruzione procedure rimesse alla autodeterminazione delle Istituzioni scolastiche, secondo quanto disposto dalle norme di legge e contrattuali. In particolare, in relazione alle riunioni del Gruppo di lavoro per l'inclusività ad inizio d'anno, le scuole definiranno tempi e modalità degli incontri anche sulla base di un congruo periodo di osservazione degli alunni in ingresso, al fine di poter stabilire eventuali necessità di interventi nell'ottica dell'inclusione.

Inoltre, in relazione ai compiti del Gruppo di lavoro per l'inclusività, che assume, secondo quanto indicato nella C.M. 8/2013, funzioni di raccordo di tutte le risorse specifiche e di coordinamento presenti nella scuola, si rammenta il rispetto delle norme che tutelano la privacy nei confronti di tutti gli alunni con bisogni educativi speciali. In particolare, si precisa che nulla è innovato per quanto concerne il Gruppo di lavoro previsto all'art. 12, co. 5 della Legge 104/92 (GLH operativo), in quanto lo stesso riguarda il singolo alunno con certificazione di disabilità ai fini dell'integrazione scolastica.

A livello di Istituto, si precisa inoltre che le riunioni del Gruppo di lavoro per l'inclusività possono tenersi anche per articolazioni funzionali ossia per gruppi convocati su tematiche specifiche.

Sempre con riferimento al Gruppo di lavoro per l'inclusività, si anticipa che verranno organizzati specifici incontri informativi per i referenti di istituto, al fine di dare corretta interpretazione alle indicazioni fornite nella Circolare n. 8/2013.

Organizzazione territoriale per l'inclusione

Con riferimento a quanto espresso nella C.M. 8/2013 relativamente all'attuazione dell'art. 50 della Legge 35/2012, si ribadisce che il lavoro preliminare che verrà svolto in ambito territoriale, nella creazione di una rete di scuole-polo per l'inclusione, "risulta strategico anche per creare i presupposti per l'attuazione dell'art. 50 del D.L. 9.2.2012, n. 5, così come modificato dalla Legge 4.4.2012, n. 35".

Per quanto concerne i rapporti tra i vari organismi per l'integrazione degli alunni con disabilità, si informano le scuole che è in atto una riorganizzazione complessiva della rete dei Centri Territoriali di Supporto (CTS) e dei Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI), a cura degli Uffici scolastici regionali, per la ridefinizione di compiti e ruoli. Al riguardo, si precisa che nulla è innovato per quanto riguarda i Gruppi di lavoro interistituzionali (GLIP), i cui compiti e la cui composizione sono previsti da una norma primaria (art 15 legge n. 104/92). Con successiva nota – nell'ottica dell'ottimizzazione e della funzionalità delle specifiche competenze - saranno ulteriormente definiti i compiti dei CTS e dei CTI, fermo restando quanto disposto nel DM 12 luglio 2011 e nelle Linee guida per il diritto allo studio di alunni e studenti con DSA. Ulteriori approfondimenti saranno svolti in sede di conferenze regionali di servizio e comunicati con successive note. Il percorso di sperimentazione e monitoraggio troverà adeguato spazio nel portale online che sarà a breve reso disponibile.

Si ringrazia e si confida nello sperimentato spirito di collaborazione.

IL CAPO DIPARTIMENTO
f.to Luciano Chiappetta

1. Modulo coordinatore e modulo docente BES temporanei

PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO PER ALUNNI BES

(Dir.Min 27/12/2012; C.M. n.8 6/03/2013)

	Comprensione	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
SCRITTURA	Correttezza ortografica	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Correttezza morfosintattica	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Produzione autonoma di testi	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Leggibilità della grafia	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
PRODUZIONE ORALE	Proprietà lessicale	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Strutturazione delle frasi	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Organizzazione coerente del discorso	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
CALCOLO	Correttezza del calcolo	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Comprensione dei fatti numerici	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Capacità di problem solving	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
LINGUA STRANIERA	Pronuncia	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Acquisizione degli automatismi grammaticali di base	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Scrittura	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Acquisizione nuovo lessico	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Differenze tra comprensione del testo scritto e orale	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Differenze tra produzione scritta e orale	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
PRASSIE	Coordinazione motoria	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Capacità di pianificazione	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Capacità di programmazione e progettazione	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o

ALTRO

In molte attività mostra rilevante confusione mentale	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	Ha una rapida caduta dell'attenzione	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no
Ha difficoltà di comprensione verbale	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	Ha difficoltà di concentrazione	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no
Non si esprime verbalmente	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	Ha difficoltà logiche	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no
Ha difficoltà fonologiche	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	Ha difficoltà a memorizzare	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no
Balbetta	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	Ha difficoltà nel comprendere le regole	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no
Si esprime con frasi poco chiare/poco strutturate	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	Si distrae in continuazione	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no
Presenta ritardi nel linguaggio	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	Regolarità nella frequenza scolastica	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no
Grado di autonomia	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	Tendenza ai ritardi	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no
Ricorre all'aiuto di un compagno	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	Utilizza strumenti compensativi	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no
Ricorre all'aiuto dell'insegnante per ulteriori spiegazioni	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	Altro:		

Nota: n.o non osservato

2.2 SFERA PERSONALE E DELLA PERCEZIONE DI SE'

Ha molte preoccupazione, spesso sembra preoccupato	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
Spesso infelice, triste o in lacrime	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
Spesso ha crisi di collera o è di cattivo umore	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
Irrequieto, iperattivo, incapace di stare fermo per molto tempo	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
Si lamenta spesso di disturbi fisici	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
E' nervoso o a disagio in situazioni nuove, si sente poco sicuro di se	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
Ha molte paure	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
Compie gesti di autolesionismo	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
Ha improvvisi e significativi cambi di umore	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
Ha comportamenti bizzarri	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
Attribuisce i propri successi/insuccessi a cause esterne	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
Ha propensione a biasimare se stesso o colpevolizzarsi	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
Non comunica sentimenti emozioni desideri bisogni	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
Rinuncia di fronte all'impegno alle prime difficoltà	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
Dimostra scarsa autonomia personale	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
Ha un abbigliamento inappropriato	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
Ha scarsa igiene personale	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
Presenta segni fisici di maltrattamento	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
Ha materiale scolastico/didattico insufficiente	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
E' rispettoso dei sentimenti degli altri	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
E' in grado di portare a termine ciò che gli viene richiesto, rimanendo concentrato per tutto il tempo necessario	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
Ha scarsa cura degli oggetti	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
Dimostra scarsa fiducia nelle sue capacità	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r

2.3 COMPORAMENTI/ATTEGGIAMENTI IN CLASSE

Manifesta atteggiamenti di bullismo o minacce	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Non presta attenzione ai richiami	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Dimostra opposizione ai richiami	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Non stabilisce buoni rapporti con i compagni	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Si isola dagli altri per lunghi periodi	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
E' poco accettato/ricercato dai compagni	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Ha difficoltà ad esprimersi di fronte al gruppo	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Generalmente esegue le consegne	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
E' di aiuto ai compagni	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Spesso litiga con gli altri o li infastidisce di proposito	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Evita di proposito di assumersi responsabilità (es. interrogazioni programmate, verifiche, etc)	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Parla in continuazione	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Disturba di proposito la lezione distraendo i compagni	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Non svolge regolarmente i compiti a casa	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Non esegue le consegne che gli vengono proposte in classe	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Ha difficoltà nel comprendere le consegne in classe	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Fa domande non pertinenti all'insegnante	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Partecipa agli scambi comunicativi e alle conversazioni	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r

2.4 SFERA SOCIALE

Trasgredisce regole condivise	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Manifesta timidezza	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Ha comportamenti sessualizzanti	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Si isola dagli altri per lunghi periodi	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Si isola nei momenti di socialità (per es. durante le ricreazioni)	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Ha almeno un amico	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Generalmente ben accetto dagli altri	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Preso di mira e preso in giro dagli altri	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Si offre spesso volontario per aiutare gli altri	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Viene escluso dai compagni dalle attività scolastiche	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Ha migliori rapporti con gli adulti che con i coetanei	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Partecipa agli scambi comunicativi e alle conversazioni collettive	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r

2.5 ULTERIORI ASPETTI SIGNIFICATI

Partecipazione al dialogo educativo	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Consapevolezza delle proprie difficoltà	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Consapevolezza dei propri punti di forza	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Autostima	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Autonomia nel lavoro	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Parla delle sue difficoltà e le accetta	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Non parla delle sue difficoltà ed elude il problema	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r
Ha fiducia nelle proprie possibilità di imparare e raggiungere il successo formativo	<input type="radio"/> Si	<input type="radio"/> No	<input type="radio"/> n.r

2.6 Altri punti di debolezza dell'alunno:

2.7 Punti di forza dell'alunno (comportamenti, situazioni, contesti in cui l'alunno riesce ad esprimere le migliori capacità anche in riferimento alle aree disciplinari)

2.8 Altre informazioni fornite dall'alunno e/o dalla famiglia (interessi, difficoltà, attività in cui si sente/è capace, punti di forza, aspettative richieste, etc...)

2.9 NELLE ATTIVITA' DI STUDIO L'ALUNNO/A:

E' seguito da un Tutor nelle discipline	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
E' seguito dai familiari	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
Ricorre all'aiuto di compagni	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r
Si avvale di strumenti compensativi quali	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> n.r

Nota: n.r non rilevato

3° PARTE: STRATEGIE DI PERSONALIZZAZIONE/INDIVIDUALIZZAZIONE

3.1 DIDATTICA DISCIPLINARE PERSONALIZZATA:

In ciascun ambito disciplinare, eventuali modifiche degli obiettivi specifici di apprendimento previsti dai piani di studio, strategie e metodi di insegnamento, misure dispensative, strumenti compensativi, tempi aggiuntivi, criteri di valutazione e modalità di valutazione sono stabilite da ciascun docente nel modulo allegato.

3.2 Il Consiglio di classe in merito alla personalizzazione delibera quanto segue:

3.3. ATTIVITA' PROGRAMMATE DALL'ISTITUTO

- Attività scolastiche individualizzate programmate
- Attività di recupero
- Attività di consolidamento e/o di potenziamento
- Attività di carattere culturale, formativo, socializzante
- Altro _____

4. CONTRATTO FORMATIVO

4.1 PATTO CON LA FAMIGLIA E CON L'ALUNNO

Si concordano:

- riduzione del carico di studio individuale a casa
- contenuti essenziali
- l'organizzazione di un piano di studio settimanale con distribuzione giornaliera del carico di lavoro
- le modalità di aiuto: chi, come, per quanto tempo, per quali attività/discipline, segue l'alunno nello studio
- gli strumenti compensativi utilizzati a casa (audio: registrazioni, audiolibri,...) strumenti informatici (videoscrittura con correttore ortografico, sintesi vocale, calcolatrice o computer con fogli di calcolo,...)
- le misure dispensative
- le verifiche sia orali che scritte. Le verifiche orali dovranno essere privilegiate.
- tempi aggiuntivi

Ulteriori note, osservazioni, suggerimenti, etc. che emergono dal colloquio con i genitori:

Tutti gli insegnanti opereranno affinché l'alunno/a sia messo/a in condizione di seguire la programmazione di classe attraverso un atteggiamento di sensibile attenzione alle specifiche difficoltà, per stimolare l'autostima ed evitare frustrazioni, attraverso l'attivazione di particolari accorgimenti:

- creare un clima di apprendimento sereno, nel riconoscimento e nel rispetto delle singole diversità;
- organizzare attività in coppia o a piccolo gruppo, nell'ottica di una didattica inclusiva;
- adeguare ed eventualmente dilatare i tempi a disposizione per la produzione scritta;
- utilizzare differenti modalità comunicative e attivare più canali sensoriali nel momento delle spiegazioni;
- controllare che i compiti e tutte le comunicazioni alle famiglie vengano trascritti;
- verificare sistematicamente la comprensione delle consegne orali e scritte;

- promuovere la conoscenza e l'utilizzo di tutti quei mediatori didattici che possano creare condizioni di apprendimento sereno;
- aver cura che le richieste operative in termini quantitativi siano adeguate ai tempi e alle personali specificità, anche nel momento dell'assegnazione di compiti a casa;

Gli insegnanti guideranno e sosterranno l'alunno/a affinché impari:

- a conoscere le proprie modalità di apprendimento, i processi e le strategie mentali più adeguati e funzionali per lo svolgimento dei compiti richiesti;
- ad applicare consapevolmente comportamenti e strategie operative adeguate al proprio stile cognitivo;
- a ricercare in modo via via più autonomo strategie per compensare le specifiche difficoltà;
- ad accettare in modo sereno e consapevole le proprie specificità e a far emergere soprattutto gli aspetti positivi delle proprie potenzialità e della capacità di raggiungere comunque gli obiettivi prefissati.

Le parti coinvolte si impegnano a rispettare quanto condiviso e concordato, nel presente PDP al fine di garantire il successo formativo dell'allievo/a coerente con il suo personale stile di apprendimento. Si allega pertanto per ogni materia il prospetto delle misure compensative e dispensative unitamente ai criteri di verifica e di valutazione ivi previsti.

Il presente Piano Didattico Personalizzato di _____ classe

è stato concordato e redatto da:

- ✓ **Il Coordinatore di classe prof./prof.ssa :**

- ✓ **Dagli insegnanti del Consiglio di Classe, ciascuno dei quali ha presentato e firmato la parte del Piano Didattico Personalizzato del proprio ambito disciplinare (presentato in allegato al presente modulo)**

- ✓ **Genitori**

- ✓ **Studiante (se maggiorenne)**

Grottammare,

Il Dirigente Scolastico

PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO PER ALUNNI BES

(Dir.Min 27/12/2012; C.M. n.8 6/03/2013)

MODULO DOCENTE

ALUNNO _____

CLASSE _____ **A.S** _____

PRIMA PARTE

**1.GRIGLIA DI OSSERVAZIONE E/O DESCRIZIONE DELLE ABILITA' E DEI
COMPORTEMENTI
(ambito disciplinare)**

1.1 SFERA DELLE ABILITA' COGNITIVE

LETTURA	Velocità	<input type="radio"/> lenta	<input type="radio"/> stentata	<input type="radio"/> scorrevole	<input type="radio"/> n.o
	Correttezza	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Comprensione	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
SCRITTURA	Correttezza ortografica	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Correttezza morfosintattica	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Produzione autonoma di testi	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o

	Leggibilità della grafia	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
PRODUZIONE ORALE	Proprietà lessicale	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Strutturazione delle frasi	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Organizzazione coerente del discorso	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
CALCOLO	Correttezza del calcolo	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Comprensione dei fatti numerici	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Capacità di problem solving	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
LINGUA STRANIERA	Pronuncia	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Acquisizione degli automatismi grammaticali di base	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Scrittura	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Acquisizione nuovo lessico	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Differenze tra comprensione del testo scritto e orale	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Differenze tra produzione scritta e orale	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
PRASSIE	Coordinazione motoria	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Capacità di pianificazione	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o
	Capacità di programmazione e progettazione	<input type="radio"/> non adeguata	<input type="radio"/> poco adeguata	<input type="radio"/> adeguata	<input type="radio"/> n.o

ALTRO (nel proprio ambito disciplinare)

In molte attività mostra rilevante confusione mentale	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	Ha una rapida caduta dell'attenzione	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no
Ha difficoltà di comprensione verbale	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	Ha difficoltà di concentrazione	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no
Non si esprime verbalmente	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	Ha difficoltà logiche	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no
Ricorre all'aiuto dell'insegnante per ulteriori spiegazioni	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	Ha difficoltà a memorizzare	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no
Grado di autonomia	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	Ha difficoltà nel comprendere le regole	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no
Ricorre all'aiuto di un compagno	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	Si distrae in continuazione	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no
Non svolge regolarmente i compiti a casa	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no	Fa domande non pertinenti all'insegnante	<input type="radio"/> si	<input type="radio"/> no

Nota: n.o non osservato

1.2 Eventuali punti di forza e/o di debolezza che l'insegnante osserva nel proprio ambito disciplinare:

2. STRUMENTI UTILIZZATI NORMALMENTE DALL'ALUNNO NELLO STUDIO DELLA DISCIPLINA:

- 2.1 computer per scrivere
- 2.2 strumenti informatici (libro digitale, programmi di grafica)
- 2.3 registrazioni
- 2.4 testi illustrati
- 2.5 video
- 2.6 strategie personali (sottolinea, identifica parole-chiave, fa schemi etc)
- 2.7 altro (indicare) _____

SECONDA PARTE: PROVVEDIMENTI DI PERSONALIZZAZIONE/INDIVIDUALIZZAZIONE

3. STRATEGIE DIDATTICHE/FORMATIVE (interventi didattici vari, presenze, etc)

- 3.1 lavoro di gruppo
- 3.2 lavoro individuale
- 3.3 lezioni di recupero
- 3.4 rispetto dei tempi di esecuzione
- 3.4 altro (indicare) _____

4. ADATTAMENTI AL PIANO DI STUDIO

- 4.1 riduzione e semplificazione dei contenuti/attività
- 4.2 contenuti essenziali
- 4.3 privilegiare i contenuti cognitivi (teoria) rispetto alle esercitazioni (pratica)
- 4.4 privilegiare le esercitazioni rispetto ai contenuti cognitivi
- 4.5 adozione di strumenti compensativi

- 4.6 nello studio delle lingue straniere sarà privilegiata la forma orale
 - 4.7 nello studio delle lingue straniere sarà privilegiata la forma scritta
 - 4.8 altro (indicare) _____
-

5. STRUMENTI COMPENSATIVI

- 5.1 tabelle per ricordare (misure, formule o linguaggi specifici, forme verbali etc)
- 5.2 tavola pitagorica
- 5.3 calcolatrice
- 5.4 computer con programma di videoscrittura, correttore ortografico; stampante e scanner
- 5.5 registratore e risorse audio (sintesi vocale, audiolibri, libri digitali)
- 5.6 mappe concettuali
- 5.7 traduttori digitali
- 5.8 altro (specificare) _____

6. MISURE DISPENSATIVE

- 6.1 la lettura ad alta voce
 - 6.2 la scrittura veloce sotto dettatura
 - 6.3 prendere appunti
 - 6.4 copiare dalla lavagna
 - 6.5 il rispetto della tempistica per la consegna dei compiti scritti
 - 6.6 la quantità eccessiva dei compiti a casa
 - 6.7 l'effettuazione di più prove valutative in tempi ravvicinati
 - 6.8 lo studio mnemonico di formule, tabelle, definizioni
 - 6.9 utilizzo della lingua straniera in forma scritta
 - 6.10 altro (specificare) _____
-

7. STRATEGIE E METODI DI INSEGNAMENTO di cui l'insegnante intende avvalersi:

- 7.1 valorizzare nella didattica linguaggi comunicativi diversi dal codice scritto (linguaggio iconografico, parlato),
 - 7.2 utilizzare mediatori didattici che facilitano l'apprendimento quali immagini, disegni e riepiloghi a voce
 - 7.3 utilizzare schemi e mappe concettuali
 - 7.4 insegnare l'uso di dispositivi extratestuali per lo studio (titolo, paragrafi, immagini)
 - 7.5 promuovere inferenze, integrazioni e collegamenti tra le conoscenze e le discipline
 - 7.6 dividere gli obiettivi di un compito in "sotto obiettivi"
 - 7.7 offrire anticipatamente schemi grafici relativi all'argomento di studio, per orientare l'alunno nella discriminazione delle informazioni essenziali
 - 7.8 privilegiare l'apprendimento attraverso l'esperienza e la didattica laboratoriale
 - 7.9 promuovere processi meta-cognitivi per sollecitare nell'alunno l'autocontrollo e l'autovalutazione dei propri processi di apprendimento
 - 7.10 incentivare la didattica di piccolo gruppo e il tutoraggio tra pari
 - 7.11 promuovere l'apprendimento collaborativo
 - 7.12 Altro (indicare) _____
-

8. I CRITERI DI VALUTAZIONE di cui l'insegnante intende avvalersi per l'allievo/a sono:

- 8.1 Valutazione dei progressi in itinere
- 8.2 Valutazione nello scritto e nell'orale che tenga conto del contenuto e non della forma
- 8.3 Valutazione che privilegia l'orale rispetto allo scritto
- 8.4 Valutazioni più attente alle conoscenze e alle competenze di analisi, sintesi e collegamento piuttosto che alla correttezza formale
- 8.5 Altro _____

9. MODALITA' DI VERIFICA e VALUTAZIONE che l'insegnante dispone per l'allievo/a :

- 9.1 Verifiche orali programmate e concordate per tempi e quantità di contenuti con lo studente
- 9.2 Compensazione con prove orali di compiti scritti
- 9.3 Uso di schemi e mappe durante le prove scritte e orali
- 9.4 Uso del computer
- 9.5 Uso della calcolatrice
- 9.6 Testi delle prove scritte modificati nella forma grafica (caratteri ingranditi)
- 9.7 Lettura e spiegazione del testo della prova
- 9.8 Prove scritte ridotte nei contenuti
- 9.9 Altro _____

10. ATTIVITA' PROGRAMMATE

- 10.1 Attività di recupero

- 10.2 Attività di consolidamento e/o di potenziamento
- 10.3 Attività in piccoli gruppi
- 10.4 Altro _____

11. EVENTUALI MODIFICHE DEGLI OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO PREVISTI DAL PIANO DI STUDIO che l'insegnante intende attuare per l'alunno/a:

- 11.1 Uguali al resto della classe
- 11.2 Ridotti rispetto al resto della classe
- 11.3 Da valutare in itinere con la possibilità di modificarli/ridurli non appena se ne avverta la necessità

OSSERVAZIONI DEL DOCENTE ED EVENTUALI ULTERIORI ACCORGIMENTI:

DOCENTE: _____

DISCIPLINA/E:

ALUNNO/A : _____ **CLASSE:** _____ **A.S** _____

Data:

Firma
