



FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TIROCINIO T4
CFU 8

TIROCINANTE: _____

MATRICOLA: _____

SEDE TIROCINIO DIRETTO: _____

TUTOR: _____

ANNO ACCADEMICO 2016/2017

A cura del Gruppo di Coordinamento e di Supervisione delle Attività di Tirocinio

PERCORSO TIROCINIO T4 – PROGETTAZIONE E DIDATTICA INCLUSIVA

ARTICOLAZIONE

Il Percorso di Tirocinio T4 è di 8 CFU ed equivale a **200 ore** così suddivise:

- **Tirocinio Indiretto (TI) =** **70 ore** (9 ore modulo introduttivo + 15 ore Percorso Scuola Primaria + 12 ore Percorso Scuola Infanzia + 34 ore Supervisione on line per Elaborato Finale)

- **Tirocinio Diretto (TD)=** **80 ore** (4 ore Accoglienza + 44 ore Percorso Scuola Primaria + 32 ore Percorso Scuola Infanzia)

- **Autoformazione (A)=** **50 ore** (10 ore approfondimenti in formato digitale e 40 ore realizzazione elaborato finale)

PROGRAMMA A.A. 2016-2017

MODULO INTRODUTTIVO con tutti gli studenti

N.	DATA	TIROCINIO	CONTENUTI E PROPOSTE DIDATTICHE
1.	10 novembre 2016	<i>1° Incontro</i> TIROCINIO INDIRETTO 3 ore	- Assegnazione TUTOR e SCUOLA ACCOGLIENTE - Presentazione Percorso T4 - La Scuola Inclusiva e gli alunni con BES (disabilità, Disturbi Specifici dell'Apprendimento, disturbi del Linguaggio, ADHD non gravi, funzionamento cognitivo limite, disagio da svantaggio socioeconomico, differenze linguistiche e culturali, ...)
2.	17 novembre 2016	<i>2° Incontro</i> TIROCINIO INDIRETTO 3 ore	- INDEX - PAI - PTOF
3.		INIZIO TIROCINIO DIRETTO SCUOLA ACCOGLIENTE con DS e docente Referente Infanzia e Primaria 4 ore	- SCHEDA ACCOGLIENZA: Analisi Contesto Scolastico e Offerta Formativa della Scuola Accogliente (Scuola – Territorio di appartenenza)
4.	24 novembre 2016	<i>3° Incontro</i> TIROCINIO INDIRETTO 3 ore	- Riflessione sulle Offerte Formative - Gli alunni con BES: dall'osservazione alla progettazione di interventi mirati ed inclusivi - Personalizzazione e Individualizzazione - Indicazioni del tutor per elaborato finale

nel corso del 3° incontro il gruppo sarà suddiviso in due sottogruppi:

- **GRUPPO PRIMARIA**
- **GRUPPO INFANZIA**

GRUPPO PRIMARIA

PERCORSO SCUOLA PRIMARIA (44 ore TD + 15 ore TI) = 59 ore

	DATA	TIROCINIO		CONTENUTI E PROPOSTE DIDATTICHE
d		Prima Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	- Osservazione e analisi contesto accogliente (Scuola Primaria)
d		Seconda Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	- Osservazione e analisi contesto accogliente (Classe)
d	1 dicembre 2016	<i>1° Incontro di Supervisione</i> TIROCINIO INDIRETTO	3 ore	<i>Riflessione in gruppo</i> - <i>Confronto intersoggettivo su analisi contesto (macro e micro)</i> - <i>BES: le disabilità certificate</i> - <i>Progettazione specifica: il PEI</i> - <i>Approfondimenti con riferimento all'autoformazione</i>
d		Terza Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore +	- Osservazione "caso" con PEI/ o eventuale presentazione di un caso problematico da parte del docente referente
d	22 dicembre 2016	<i>2° Incontro di Supervisione</i> TIROCINIO INDIRETTO	3 ore	- Programmazione
d		Quarta Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	<i>Riflessione in gruppo</i> - <i>Confronto intersoggettivo su dati acquisiti</i> - <i>Strutturazione di un PEI</i> - <i>Approfondimenti con riferimento all'autoformazione</i>
d		Quinta Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	INTERVENTO (a cura del tirocinante): dal BES alla proposta per l'intera classe a) Analisi PEI b) Progettazione intervento
d		Quinta Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	c) Attuazione intervento d) Valutazione intervento
d	19 gennaio 2016	<i>3° Incontro di Supervisione</i> TIROCINIO INDIRETTO	3 ore	<i>Riflessione in gruppo</i> - <i>Confronto intersoggettivo su interventi effettuati</i> - <i>BES: i Disturbi evolutivi (DSA ed altri casi) e casi di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale</i> - <i>Progettazione specifica: il PDP e progetti</i> - <i>Approfondimenti con riferimento all'autoformazione</i> <i>Invio on line Introduzione e Prima Parte elaborato</i>
d		Sesta Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore +	- Osservazione "caso" con PDP/ o eventuale presentazione di un caso problematico da parte del docente referente/ eventuale progettazione per alunni stranieri
d	2 febbraio 2016	<i>4° Incontro di Supervisione</i> TIROCINIO INDIRETTO	3 ore	- Programmazione
d		Settima Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	<i>Riflettere in gruppo</i> - <i>Confronto intersoggettivo su dati acquisiti</i> - <i>Strutturazione di un PDP</i> - <i>Approfondimenti con riferimento all'autoformazione</i>
d		Ottava Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	INTERVENTO (a cura del tirocinante): dal BES alla proposta per l'intera classe a) Analisi PDP b) Progettazione intervento
d		Ottava Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	c) Attuazione intervento d) Valutazione intervento
d	16 febbraio 2016	<i>5° Incontro di Supervisione</i> TIROCINIO INDIRETTO	3 ore	- <i>Confronto intersoggettivo su interventi effettuati</i> - <i>Verifica di fine percorso - Riflessioni sull'intera esperienza di Tirocinio nella Scuola Primaria</i>

GRUPPO INFANZIA

PERCORSO SCUOLA DELL'INFANZIA (32 ore TD + 12 ore TI) = 44 ore

	DATA	TIROCINIO		CONTENUTI E PROPOSTE DIDATTICHE
1.		Prima Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	- Osservazione e analisi contesto (Scuola Infanzia)
2.		Seconda Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	- Osservazione e analisi contesto (Sezione)
3.	15 dicembre 2016	<i>1° Incontro di Supervisione</i> TIROCINIO INDIRETTO	3 ore	<i>Riflessione in gruppo</i> - Confronto intersoggettivo su analisi contesto (macro e micro) - Scuola dell'infanzia e BES - Approfondimenti
4.		Terza Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	- Analisi dei bisogni educativi: Comuni o Speciali? - Analisi programmazione annuale
5.	12 gennaio 2016	<i>2° Incontro di Supervisione</i> TIROCINIO INDIRETTO	3 ore	<i>Riflessione in gruppo</i> - Confronto intersoggettivo su dati acquisiti - BES: le disabilità certificate - Progettazione specifica: il PEI - Approfondimenti con riferimento all'autoformazione
6.		Quarta Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	- Osservazione "caso" con PEI/ o eventuale presentazione di un caso problematico da parte del docente referente
7.	26 gennaio 2016	<i>3° Incontro di Supervisione</i> TIROCINIO INDIRETTO	3 ore	<i>Riflettere in gruppo</i> - Confronto intersoggettivo su dati acquisiti - Strutturazione di un PEI - Approfondimenti - Invio on line Introduzione e Prima Parte elaborato
8.		Quinta Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	6 ore	INTERVENTO (a cura del tirocinante): dal BES alla proposta per l'intera classe a) Analisi PEI b) Progettazione intervento
9.		Sesta Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	6 ore	c) Attuazione intervento d) Valutazione intervento
10.	9 febbraio 2016	<i>4° Incontro di Supervisione</i> TIROCINIO INDIRETTO	3 ore	- Confronto intersoggettivo su interventi effettuati - Verifica di fine percorso - Riflessioni sull'intera esperienza di Tirocinio nella Scuola dell'Infanzia

CAMBIO PERCORSO
GRUPPO proveniente dall'infanzia fa il percorso PRIMARIA
PERCORSO SCUOLA PRIMARIA (44 ore TD + 15 ore TI) = 59 ore

	DATA	TIROCINIO		CONTENUTI E PROPOSTE DIDATTICHE
d		Prima Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	- Osservazione e analisi contesto accogliente (Scuola Primaria)
d		Seconda Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	- Osservazione e analisi contesto accogliente (Classe)
d	23 febbraio 2016	<i>1° Incontro di Supervisione</i> TIROCINIO INDIRETTO	3 ore	<i>Riflessione in gruppo</i> - Confronto intersoggettivo su analisi contesto (macro e micro) - BES: le disabilità certificate - Progettazione specifica: il PEI - Approfondimenti con riferimento all'autoformazione
d		Terza Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore + 2 ore	- Osservazione "caso" con PEI/ o eventuale presentazione di un caso problematico da parte del docente referente - Programmazione
d	9 marzo 2016	<i>2° Incontro di Supervisione</i> TIROCINIO INDIRETTO	3 ore	<i>Riflessione in gruppo</i> - Confronto intersoggettivo su dati acquisiti - Strutturazione di un PEI - Approfondimenti con riferimento all'autoformazione
d		Quarta Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	INTERVENTO (a cura del tirocinante): dal BES alla proposta per l'intera classe a) Analisi PEI b) Progettazione intervento
d		Quinta Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	c) Attuazione intervento d) Valutazione intervento
d	23 marzo 2016	<i>3° Incontro di Supervisione</i> TIROCINIO INDIRETTO	3 ore	<i>Riflessione in gruppo</i> - Confronto intersoggettivo su interventi effettuati - BES: i Disturbi evolutivi (DSA ed altri casi) e casi di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale - Progettazione specifica: il PDP e progetti - Approfondimenti con riferimento all'autoformazione - Invio on line Seconda Parte elaborato
d		Sesta Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore + 2 ore	- Osservazione "caso" con PDP/ o eventuale presentazione di un caso problematico da parte del docente referente/ eventuale progettazione per alunni stranieri - Programmazione
d	6 aprile 2016	<i>4° Incontro di Supervisione</i> TIROCINIO INDIRETTO	3 ore	<i>Riflettere in gruppo</i> - Confronto intersoggettivo su dati acquisiti - Strutturazione di un PDP - Approfondimenti con riferimento all'autoformazione
d		Settima Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	INTERVENTO (a cura del tirocinante): dal BES alla proposta per l'intera classe a) Analisi PDP b) Progettazione intervento
d		Ottava Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	c) Attuazione intervento d) Valutazione intervento
e	27 aprile 2016	<i>5° Incontro di Supervisione</i> TIROCINIO INDIRETTO	3 ore	- Confronto intersoggettivo su interventi effettuati - Verifica di fine percorso - Riflessioni sull'intera esperienza di Tirocinio nella Scuola Primaria - Invio on line intero elaborato e abstract

GRUPPO proveniente dalla primaria fa il percorso INFANZIA
PERCORSO SCUOLA DELL'INFANZIA (32 ore TD + 12 ore TI) = 44 ore

	DATA	TIROCINIO		CONTENUTI E PROPOSTE DIDATTICHE
11.		Prima Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	- Osservazione e analisi contesto (Scuola Infanzia)
12.		Seconda Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	- Osservazione e analisi contesto (Sezione)
13.	2 marzo 2016	<i>1° Incontro di Supervisione</i> TIROCINIO INDIRETTO	3 ore	<i>Riflessione in gruppo</i> - Confronto intersoggettivo su analisi contesto (macro e micro) - Scuola dell'infanzia e BES - Approfondimenti
14.		Terza Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	- Analisi dei bisogni educativi: Comuni o Speciali? - Analisi programmazione annuale
15.	16 marzo 2016	<i>2° Incontro di Supervisione</i> TIROCINIO INDIRETTO	3 ore	<i>Riflessione in gruppo</i> - Confronto intersoggettivo su dati acquisiti - BES: le disabilità certificate - Progettazione specifica: il PEI - Approfondimenti con riferimento all'autoformazione
16.		Quarta Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	5 ore	- Osservazione "caso" con PEI/ o eventuale presentazione di un caso problematico da parte del docente referente
17.	30 marzo 2016	<i>3° Incontro di Supervisione</i> TIROCINIO INDIRETTO	3 ore	<i>Riflettere in gruppo</i> - Confronto intersoggettivo su dati acquisiti - Strutturazione di un PEI - Approfondimenti - Invio on line Seconda Parte elaborato
18.		Quinta Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	6 ore	INTERVENTO (a cura del tirocinante): dal BES alla proposta per l'intera classe a) Analisi PEI b) Progettazione intervento
19.		Sesta Giornata nella Scuola TIROCINIO DIRETTO	6 ore	c) Attuazione intervento d) Valutazione intervento
20.	13 aprile 2016	<i>4° Incontro di Supervisione</i> TIROCINIO INDIRETTO	3 ore	- Confronto intersoggettivo su interventi effettuati - Verifica di fine percorso - Riflessioni sull'intera esperienza di Tirocinio nella Scuola dell'Infanzia - Invio on line intero elaborato e abstract

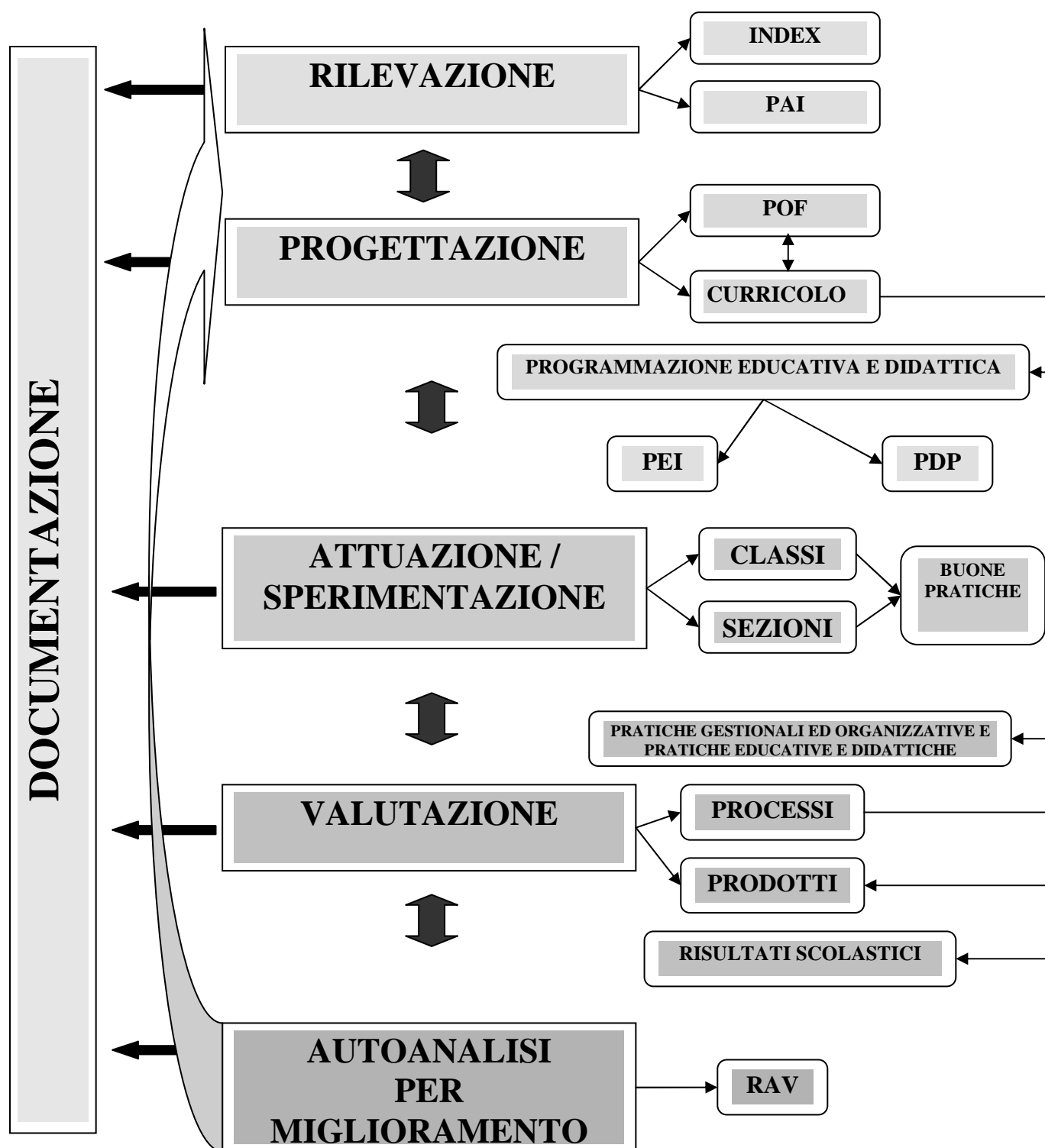
Verbalizzazione 4 Maggio 2017

Al termine dell'intero Percorso T4, il Tutor:

- chiude i libretti, li ritira e rilascia ricevuta di avvenuta consegna
- firma il CD contenente l'elaborato finale
- rilascia il Nulla Osta

PRESENTAZIONE PERCORSO TIROCINIO T4

Analisi di STRUMENTI SPECIFICI, MODELLI ORGANIZZATIVI, PROCEDURE DIDATTICHE in uso in una SCUOLA INCLUSIVA, attenta a tutte le fasi della propria Offerta Formativa.



Scuola Inclusiva e alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES)

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione 2012, nel definire *L'Organizzazione del Curricolo*, recitano che l'istituzione scolastica è **Una scuola di tutti e di ciascuno**.

“La scuola italiana sviluppa la propria azione educativa in coerenza con i principi dell'inclusione delle persone e dell'integrazione delle culture, considerando l'accoglienza della diversità un valore irrinunciabile. La scuola consolida le pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana promuovendone la piena integrazione. Favorisce, inoltre, con specifiche strategie e percorsi personalizzati, la prevenzione e il recupero della dispersione scolastica e del fallimento formativo precoce; a tal fine attiva risorse e iniziative mirate anche in collaborazione con gli enti locali e le altre agenzie educative del territorio.

Particolare cura è riservata agli allievi con [...] **bisogni educativi speciali**, attraverso adeguate strategie organizzative e didattiche, da considerare nella normale progettazione dell'offerta formativa. Per affrontare difficoltà non risolvibili dai soli docenti curricolari, la scuola si avvale dell'apporto di professionalità specifiche come quelle dei docenti di sostegno e di altri operatori.

Tali scelte sono ben espresse in alcuni documenti di forte valore strategico per la scuola, quali “*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*” del 2007 (e successive *Linee guida 2014*), “*Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*” del 2009, e “*Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*” del 2011, che sintetizzano i criteri che devono ispirare il lavoro quotidiano degli insegnanti”.

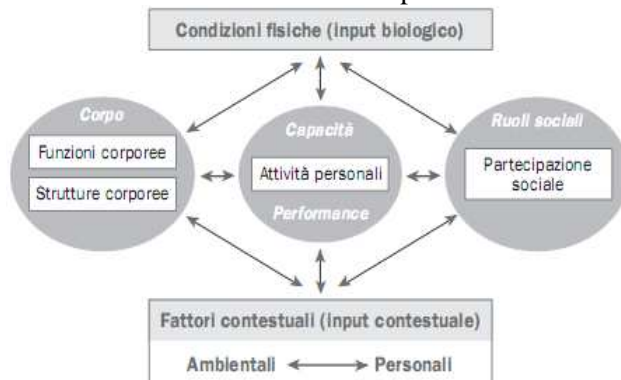
La **Direttiva Ministeriale “Profumo” del 27/12/2012 (CFR Autoformazione)** riporta testualmente che “ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto a quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta”.

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

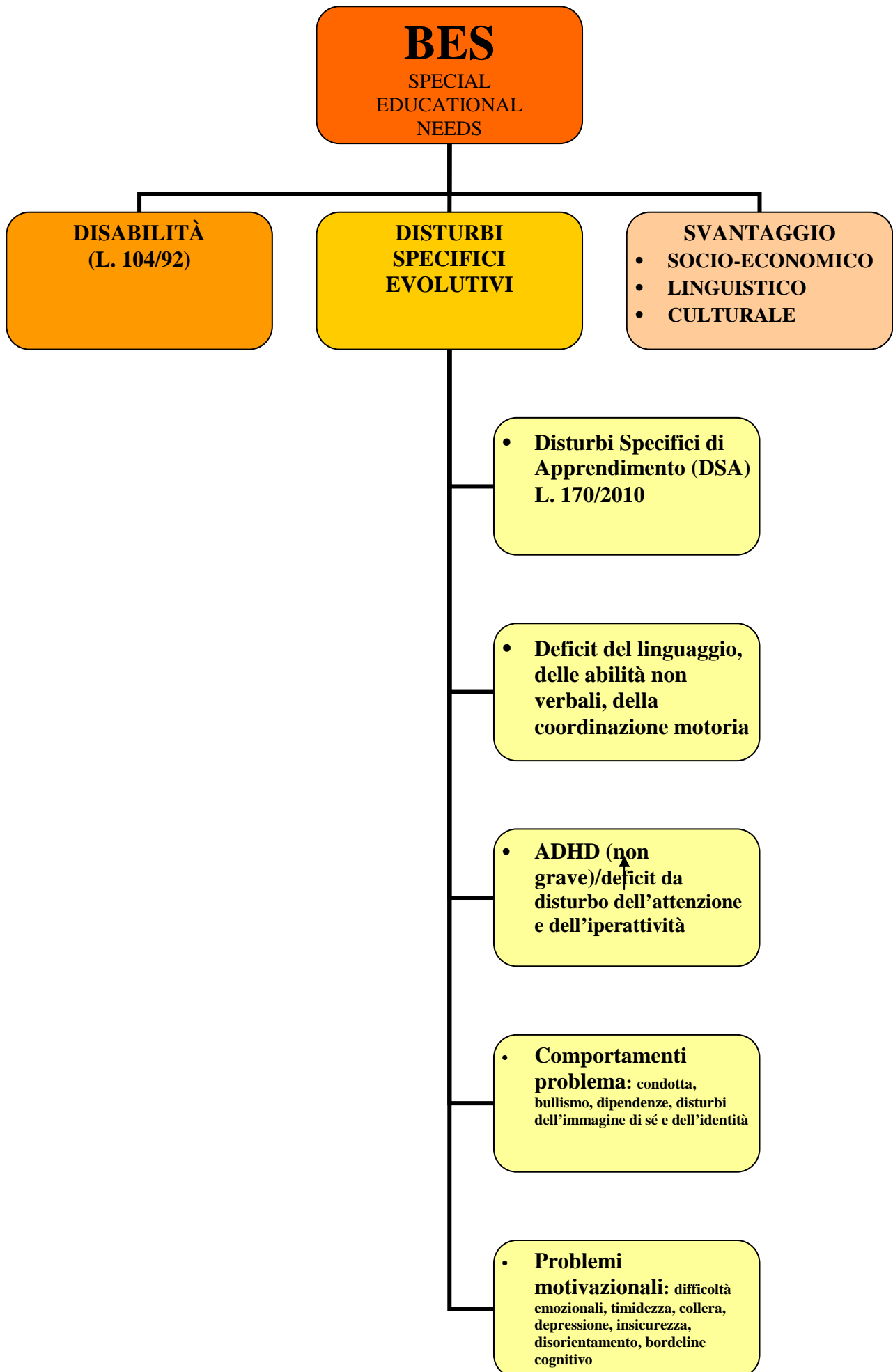
Cos'è un BES?

Il **Bisogno Educativo Speciale** è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o istruzionale, causata da un funzionamento, nei vari ambiti definiti dal modello antropologico ICF (**CFR Autoformazione**), problematico per il soggetto in termini di danno, ostacolo al suo benessere, limitazione della sua libertà e stigma sociale, indipendente dall'eziologia (bio-strutturale, familiare, ambientale, culturale, ecc.) e che necessita di educazione speciale individualizzata/personalizzata.

Il **modello ICF** (OMS 2002, *International Classification of Functioning*)¹) utilizza i concetti di “salute” e di “funzionamento globale” e si propone come un modello di classificazione bio-psico-sociale attento all'interazione fra la capacità di funzionamento di una persona e il contesto sociale, culturale e personale in cui essa vive. Secondo questo approccio, una situazione e il funzionamento (parlare, leggere, camminare, ecc.) di una persona, frutto di relazioni tra vari ambiti interni ed esterni alla persona, vanno letti e compresi in modo globale, sistemico e complesso, da diverse prospettive e in modo interconnesso e reciprocamente causale.



¹ Nel 2007, l'OMS elabora l'ICF – CY, la *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute - Versione per bambini e adolescenti* (**CFR Autoformazione**).



RIFLESSIONE IN GRUPPO

Argomento di discussione e riflessione:

- INDEX

IDENTITÀ

L'INDEX è uno strumento per la rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività della scuola.

L'inclusione si riferisce a tutti gli alunni.

Il documento offre un percorso che sostiene l'autoanalisi e il miglioramento delle scuole.

Esso si fonda sulle rappresentazioni del gruppo docente, del Consiglio d'Istituto, del Dirigente, degli alunni e delle famiglie, nonché delle comunità presenti sul territorio.

Il percorso implica un esame dettagliato di come possono essere superati gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di ogni alunno.

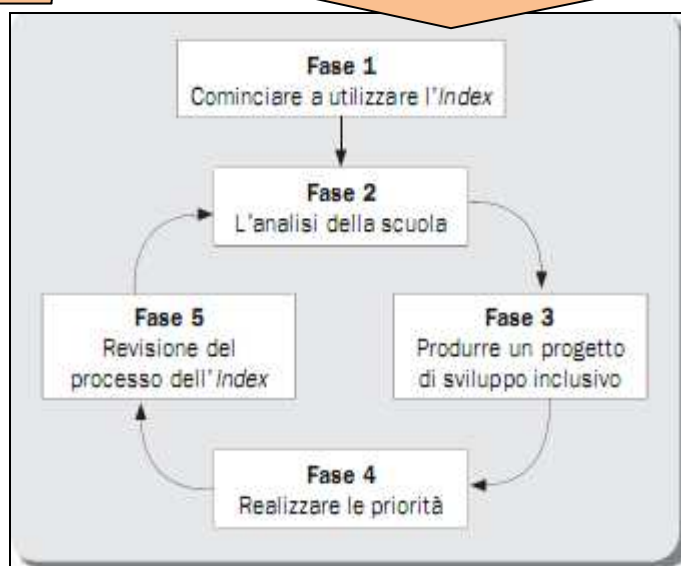
RIFERIMENTI NORMATIVI

C.M. n. 8 del 6 marzo 2013

INDEX

**QUADRO DI RIFERIMENTO:
DIMENSIONI e SEZIONI**

- Dimensione A – CREARE CULTURE INCLUSIVE
 - Sezione A.1 Costruire comunità
 - Sezione A.2 Affermare valori inclusivi
- Dimensione B – PRODURRE POLITICHE INCLUSIVE
 - Sezione B.1 Sviluppare la scuola per tutti
 - Sezione B.2 Organizzare il sostegno alla diversità
- Dimensione C – SVILUPPARE PRATICHE INCLUSIVE
 - Sezione C.1 Coordinare l'apprendimento
 - Sezione C.2 Mobilitare risorse



Dimensioni dell'organizzazione scolastica esplorate dall'INDEX²

DIMENSIONI	SEZIONI	ASPETTI OSSERVABILI
<p>A. Creare culture inclusive Questa dimensione crea una comunità sicura, accogliente, cooperativa e stimolante, in cui la valorizzazione di ciascuno diviene il punto di partenza per ottimizzare i risultati di tutti, diffondendo valori inclusivi condivisi e trasmessi a tutto il gruppo insegnante, agli alunni, ai membri del Consiglio di Istituto, ai dirigenti e alle famiglie. I principi e i valori, nelle culture inclusive della scuola, orientano le decisioni sulle politiche educative e gestionali e sulle pratiche quotidiane nella classe, in modo che lo sviluppo della scuola divenga un processo continuo.</p>	<p>A.1 Costruire comunità</p> <p>A.2 Affermare valori inclusivi</p>	<p>Strutture Spazi Comportamenti e rituali Discorsi e ideologie Valori Idee-pensieri espliciti ed impliciti</p>
<p>B. Produrre politiche inclusive Questa dimensione assicura che i valori inclusivi permeino tutta la progettazione scolastica. Le politiche inclusive incoraggiano la partecipazione degli alunni e del gruppo insegnante fin dal primo ingresso nella scuola, forniscono aiuto a tutti gli alunni della comunità locale e riducono le spinte all'esclusione. Ogni decisione implica chiare strategie per il cambiamento. Viene considerato sostegno ogni attività in grado di accrescere la capacità della scuola nel rispondere alla diversità degli alunni e tutte le forme di sostegno vengono sviluppate secondo principi inclusivi e in modo coordinato all'interno di un quadro unitario.</p>	<p>B.1 Sviluppare la scuola per tutti</p> <p>B.2 Organizzare il sostegno alla diversità</p>	<p>Scelte di investimento: → aspettative-mission → possibilità-vision → risorse umane → risorse formative → risorse strumentali → risorse finanziarie → azioni e servizi a supporto mirati → azioni e servizi integrati.</p>
<p>C. Sviluppare pratiche inclusive Questa dimensione promuove pratiche scolastiche che riflettono le culture e le politiche inclusive della scuola. Le attività formative vengono progettate in modo da rispondere alla diversità degli alunni e gli alunni sono incoraggiati a essere attivamente coinvolti in ogni aspetto della loro educazione, valorizzando anche le loro conoscenze ed esperienze fuori della scuola. Il personale individua, nella collaborazione con i colleghi, gli alunni, le famiglie e la comunità locale, le risorse materiali e umane per il sostegno all'apprendimento e alla partecipazione.</p>	<p>C.1 Coordinare l'apprendimento</p> <p>C.2 Mobilitare risorse</p>	<p>Sistemi di funzionamento della scuola in prospettiva inclusiva: a) sistema dell'accoglienza e del riconoscimento b) sistema della progettazione c) sistema del coordinamento, dell'organizzazione e dello sviluppo d) sistema delle didattiche e) sistema delle relazioni interne f) sistema delle relazioni esterne g) sistema della valutazione h) sistema della documentazione delle buone prassi.</p>

² A. Carlini, *BES in classe*, Tecnodid, Napoli 2015, p. 77.

Argomento di discussione e riflessione:

- Piano Annuale per l'Inclusività

IDENTITÀ

Il Piano Annuale per l'Inclusività deve essere inteso come 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 ulteriore adempimento burocratico, ma quale integrazione del Piano dell'Offerta Formativa, di cui è parte sostanziale. 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 della criticità all'interno della scuola.

RIFERIMENTI NORMATIVI
C.M. n. 8 del 6 marzo 2013

PAI

STRUTTURA

PARTE I – ANALISI DEI PUNTI DI FORZA E DI CRITICITÀ

- A. Rilevazione dei BES presenti
 - B. Risorse professionali specifiche
 - C. Coinvolgimento docenti curricolari
 - D. Coinvolgimento personale ATA
 - E. Coinvolgimento famiglie
 - F. Rapporti con servizi sociosanitari territoriali e istituzionali deputate alla sicurezza. Rapporti con CTS e CTI.
 - G. Rapporti con privato sociale e volontariato
 - H. Formazione docenti
- Sintesi Punti di forza e di criticità

PARTE II – OBIETTIVI DI INCREMENTO DELL'INCLUSIVITÀ PROPOSTI PER IL PROSSIMO ANNO

- Aspetti organizzativi e gestionali coinvolti nel cambiamento inclusivo.
- Possibilità di strutturare percorsi specifici di formazione e aggiornamento degli insegnanti.
- Adozione di strategie di valutazione coerenti con prassi inclusive.
- Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all'interno della scuola.
- Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all'esterno della scuola, in rapporto ai diversi servizi esistenti.
- Ruolo delle famiglie e delle comunità nel dare supporto e nel partecipare alle decisioni che riguardano l'organizzazione delle attività educative.
- Sviluppo di un curriculum attento alle diversità e alla promozione di percorsi formativi inclusivi.
- Valorizzazione delle risorse esistenti.
- Acquisizione e distribuzione di risorse aggiuntive utilizzabili per la realizzazione dei progetti di inclusione.
- Attenzione dedicata alle fasi di transizione che scandiscono l'ingresso nel sistema scolastico, la continuità tra i diversi ordini di scuola e il successivo inserimento lavorativo.

SEGUE SCHEMA

Piano Annuale per l'Inclusività

Parte I – analisi dei punti di forza e di criticità

A. Rilevazione dei BES presenti:	n°
1. disabilità certificate (Legge 104/92 art. 3, commi 1 e 3)	
➤ minorati vista	
➤ minorati udito	
➤ Psicofisici	
2. disturbi evolutivi specifici	
➤ DSA	
➤ ADHD/DOP	
➤ Borderline cognitivo	
➤ Altro	
3. svantaggio (indicare il disagio prevalente)	
➤ Socio-economico	
➤ Linguistico-culturale	
➤ Disagio comportamentale/relazionale	
➤ Altro	
Totali	
% su popolazione scolastica	
N° PEI redatti dai GLHO	
N° di PDP redatti dai Consigli di classe in presenza di certificazione sanitaria	
N° di PDP redatti dai Consigli di classe in <u>assenza</u> di certificazione sanitaria	

B. Risorse professionali specifiche	<i>Prevalentemente utilizzate in...</i>	Si / No
Insegnanti di sostegno	Attività individualizzate e di piccolo gruppo	
	Attività laboratoriali integrate (classi aperte, laboratori protetti, ecc.)	
AEC	Attività individualizzate e di piccolo gruppo	
	Attività laboratoriali integrate (classi aperte, laboratori protetti, ecc.)	
Assistenti alla comunicazione	Attività individualizzate e di piccolo gruppo	
	Attività laboratoriali integrate (classi aperte, laboratori protetti, ecc.)	
Funzioni strumentali / coordinamento		
Referenti di Istituto (disabilità, DSA, BES)		
Psicopedagogisti e affini esterni/interni		
Docenti tutor/mentor		
Altro:		
Altro:		

C. Coinvolgimento docenti curricolari	<i>Attraverso...</i>	Si / No
Coordinatori di classe e simili	Partecipazione a GLI	
	Rapporti con famiglie	
	Tutoraggio alunni	
	Progetti didattico-educativi a prevalente tematica inclusiva	
	Altro:	
Docenti con specifica formazione	Partecipazione a GLI	
	Rapporti con famiglie	
	Tutoraggio alunni	
	Progetti didattico-educativi a prevalente tematica inclusiva	
	Altro:	
Altri docenti	Partecipazione a GLI	
	Rapporti con famiglie	
	Tutoraggio alunni	
	Progetti didattico-educativi a prevalente tematica inclusiva	
	Altro:	

D. Coinvolgimento personale ATA	Assistenza alunni disabili	
	Progetti di inclusione / laboratori integrati	
	Altro:	
E. Coinvolgimento famiglie	Informazione /formazione su genitorialità e psicopedagogia dell'età evolutiva	
	Coinvolgimento in progetti di inclusione	
	Coinvolgimento in attività di promozione della comunità educante	
	Altro:	
F. Rapporti con servizi sociosanitari territoriali e istituzioni deputate alla sicurezza. Rapporti con CTS / CTI	Accordi di programma / protocolli di intesa formalizzati sulla disabilità	
	Accordi di programma / protocolli di intesa formalizzati su disagio e simili	
	Procedure condivise di intervento sulla disabilità	
	Procedure condivise di intervento su disagio e simili	
	Progetti territoriali integrati	
	Progetti integrati a livello di singola scuola	
	Rapporti con CTS / CTI	
	Altro:	
G. Rapporti con privato sociale e volontariato	Progetti territoriali integrati	
	Progetti integrati a livello di singola scuola	
	Progetti a livello di reti di scuole	
H. Formazione docenti	Strategie e metodologie educativo-didattiche / gestione della classe	
	Didattica speciale e progetti educativo-didattici a prevalente tematica inclusiva	
	Didattica interculturale / italiano L2	
	Psicologia e psicopatologia dell'età evolutiva (compresi DSA, ADHD, ecc.)	
	Progetti di formazione su specifiche disabilità (autismo, ADHD, Dis. Intellettive, sensoriali...)	
	Altro:	

Sintesi dei punti di forza e di criticità rilevati*:	0	1	2	3	4
Aspetti organizzativi e gestionali coinvolti nel cambiamento inclusivo					
Possibilità di strutturare percorsi specifici di formazione e aggiornamento degli insegnanti					
Adozione di strategie di valutazione coerenti con prassi inclusive;					
Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all'interno della scuola					
Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all'esterno della scuola, in rapporto ai diversi servizi esistenti;					
Ruolo delle famiglie e della comunità nel dare supporto e nel partecipare alle decisioni che riguardano l'organizzazione delle attività educative;					
Sviluppo di un curriculum attento alle diversità e alla promozione di percorsi formativi inclusivi;					
Valorizzazione delle risorse esistenti					
Acquisizione e distribuzione di risorse aggiuntive utilizzabili per la realizzazione dei progetti di inclusione					
Attenzione dedicata alle fasi di transizione che scandiscono l'ingresso nel sistema scolastico, la continuità tra i diversi ordini di scuola e il successivo inserimento lavorativo.					
Altro:					
Altro:					
<i>* = 0: per niente 1: poco 2: abbastanza 3: molto 4 moltissimo</i>					
<i>Adattato dagli indicatori UNESCO per la valutazione del grado di inclusività dei sistemi scolastici</i>					

Parte II – Obiettivi di incremento dell’inclusività proposti per il prossimo anno

Aspetti organizzativi e gestionali coinvolti nel cambiamento inclusivo (chi fa cosa, livelli di responsabilità nelle pratiche di intervento, ecc.)

Possibilità di strutturare percorsi specifici di formazione e aggiornamento degli insegnanti

Adozione di strategie di valutazione coerenti con prassi inclusive;

Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all’interno della scuola

Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all’esterno della scuola, in rapporto ai diversi servizi esistenti

Ruolo delle famiglie e della comunità nel dare supporto e nel partecipare alle decisioni che riguardano l'organizzazione delle attività educative
Sviluppo di un curriculum attento alle diversità e alla promozione di percorsi formativi inclusivi;
Valorizzazione delle risorse esistenti
Acquisizione e distribuzione di risorse aggiuntive utilizzabili per la realizzazione dei progetti di inclusione
Attenzione dedicata alle fasi di transizione che scandiscono l'ingresso nel sistema scolastico, la continuità tra i diversi ordini di scuola e il successivo inserimento lavorativo.

Approvato dal Gruppo di Lavoro per l'Inclusione in data _____
Deliberato dal Collegio dei Docenti in data _____

Allegati:

- **Proposta di assegnazione organico di sostegno e altre risorse specifiche (AEC, Assistenti Comunicazione, ecc.)**

- **Argomento di discussione e riflessione:**
 - **Piano Triennale dell'Offerta Formativa**

Dal POF ...

Con l'autonomia funzionale alle singole unità scolastiche, prevista dall'art. 21 della Legge 15.03.1997, n. 59, ogni scuola ha la capacità di progettare e realizzare un proprio piano dell'offerta formativa: un impegno richiamato dall'**art. 3 del Regolamento attuativo dell'autonomia (DPR 8.03.1999, n. 275)**, entrato in vigore il 1° settembre 2000.



PTOF

... al PTOF – con Legge 13 Luglio 2015, n. 107 - ART. 1, COMMA 14

L'articolo 3 del regolamento, di cui al decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, è sostituito dal seguente: "**Art. 3 (Piano triennale dell'offerta formativa)**."

1. Ogni istituzione scolastica predispone (*entro il mese di ottobre dell'anno scolastico precedente il triennio di riferimento, comma 12*), con la partecipazione di tutte le sue componenti, il piano triennale dell'offerta formativa, rivedibile annualmente. Il piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.
2. Il piano è coerente con gli obiettivi generali ed educativi dei diversi tipi ed indirizzi di studio, determinati a livello nazionale [...], e riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa. Esso comprende e riconosce le diverse opzioni metodologiche, anche di gruppi minoritari, valorizza le corrispondenti professionalità ed indica gli insegnamenti e le discipline tali da coprire: a) il fabbisogno dei posti comuni e di sostegno dell'organico dell'autonomia, sulla base del monte orario degli insegnanti, con riferimento anche alla quota di autonomia dei curricoli e agli spazi di flessibilità, nonché del numero di alunni con disabilità, ferma restando la possibilità di istituire posti di sostegno in deroga nei limiti delle risorse previste a legislazione vigente; b) il fabbisogno dei posti per il potenziamento dell'offerta formativa.
3. Il piano indica altresì il fabbisogno relativo ai posti del personale amministrativo, tecnico, ausiliario [...], il fabbisogno di infrastrutture e di attrezzature materiali, nonché i piani di miglioramento dell'istituzione scolastica [...].
4. Il piano è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente scolastico. Il piano è approvato dal consiglio d'istituto.
5. Ai fini di predisposizione del piano, il dirigente scolastico promuove i necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti nel territorio; tiene altresì conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni dei genitori [...].

Le dimensioni della Pianificazione dell'Offerta Formativa in prospettiva inclusiva³

Dimensioni	Domande guida	Aspetti essenziali
Dimensione educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Quale orizzonte di senso e quali finalità educative? • Quali valori condivisi praticati e diffusi nella scuola a tutti i livelli? 	<ul style="list-style-type: none"> • Missione educativa: educare alla cittadinanza, insegnare ad essere. • Valori condivisi: principi etico - pedagogici riferiti alle diversità come risorsa. • Contenitore: insegnamento Cittadinanza e Costituzione nell'ambito del monte ore delle aree storico-geografica e storico-sociale
Dimensione curricolare	<ul style="list-style-type: none"> • Quali percorsi ed esperienze per sostenere e facilitare gli apprendimenti e la partecipazione di tutti gli alunni? 	<ul style="list-style-type: none"> • Punto di partenza: esito lettura del grado di inclusività e obiettivi trasversali di miglioramento. • Ambiti di miglioramento: innovazione insegnamento curricolare, gestione delle classi, organizzazione tempi e spazi, relazioni, sviluppo professionale, valorizzazione, diffusione e implementazione delle buone pratiche di scuola. • Metodologie inclusive: sperimentazione di modalità didattiche e strategie inclusive comuni e speciali. • Flessibilità didattica: utilizzo quote di autonomia e flessibilità. • Percorsi: offerta di percorsi ed esperienze di ampliamento dell'offerta formativa, laboratoriali mirati, integrati con sinergie [...] • Scelte sulla valutazione: valorizzazione di modalità di valutazione plurime per l'apprendimento e la partecipazione.
Dimensione extracurricolare	<ul style="list-style-type: none"> • Quali percorsi ed esperienze extracurricolari per sostenere e facilitare gli apprendimenti e la partecipazione di tutti gli alunni? 	<ul style="list-style-type: none"> • Punto di partenza: esito autoanalisi grado di inclusività e obiettivi trasversali di m miglioramento. • Ambiti di miglioramento: analisi delle risorse esterne e individuazione delle possibilità offerte dal territorio, progettazione integrata di laboratori opzionali aggiuntivi per il recupero di difficoltà di apprendimento e di partecipazione; per la valorizzazione di interessi, attitudini, talenti; per il potenziamento di eccellenze, per l'orientamento scolastico e formativo. • Metodologie inclusive: modalità ordinarie e speciali. • Flessibilità didattica: previsione di ponti tra progettazione curricolare ed extracurricolare e azioni di coordinamento e integrazione degli interventi. • Percorsi: offerta percorsi ed esperienze di ampliamento dell'offerta formativa, di moduli laboratoriali mirati, integrati con sinergie [...]. • Valutazione: funzionale agli apprendimenti, coinvolgimento soggetti esterni.
Dimensione organizzativa	<ul style="list-style-type: none"> • Quali scelte riguardanti: i tempi, gli spazi, i gruppi, le risorse umane, le risorse strumentali, le risorse finanziarie per l'inclusione? 	<ul style="list-style-type: none"> • Scelte di flessibilità: a) tempi (della scuola e le flessibilità praticate; dei percorsi obbligatori, opzionali, e facoltativi; delle attività dei docenti: orari didattici); b) spazi (didattici interni e le aule didattiche decentrate nel territorio), c) gruppi (risorse umane interne ed esterne, risorse organizzative); d) condizioni (risorse strutturali, risorse strumentali e le nuove tecnologie, risorse finanziarie) per l'inclusione.

³ A. Carlini, *BES in classe*, Tecnodid, Napoli 2015, pp. 74-75.

SCHEMA ACCOGLIENZA

**ANALISI CONTESTO SCOLASTICO E
OFFERTA FORMATIVA DELLA SCUOLA ACCOGLIENTE**

- Dopo la riunione informativa con il Dirigente Scolastico e il docente Referente della scuola ospitante Circolo didattico _____ o Istituto Comprensivo _____ e la lettura del PTOF, rilevare:
- il contesto sociale, culturale ed economico in cui agisce l'Istituzione;
 - il modello organizzativo rispetto alle risorse strutturali, al funzionamento e alle risorse umane e materiali;
 - la *mission* e le finalità educative generali indicate nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa;
 - la struttura organizzativa dell'Istituzione scolastica rispetto:
 - alle attività curricolari, attività laboratoriali, progetti, ecc.;
 - alle attività progettuali specificamente legate ad azioni promosse dalla Comunità Europea (Comenius, P.O.N., ecc.);
 - alle attività di promozione della continuità;
 - alle attività specifiche per alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES derivanti da disabilità, disturbi evolutivi, svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale).

Contesto sociale, culturale ed economico	
--	--

Modello organizzativo	
<i>Mission</i> e finalità educative	

<p>La struttura organizzativa</p>	<p>- attività curricolari, attività laboratoriali, progetti, ecc.</p>	<p>- attività progettuali legate ad azioni promosse dalla Comunità Europea (Comenius, P.O.N., ecc.)</p>
	<p>- attività di promozione della continuità</p>	<p>- attività specifiche per alunni con BES.</p>

SCUOLA INCLUSIVA?
Intervista da sottoporre al docente referente

L'INDEX PER L'INCLUSIONE

«Questa affermazione descrive la mia scuola...»	CONCORDO	CONCORDO ABBASTANZA	NON SONO D'ACCORDO	NECESSITO DI PIÙ IN- FORMAZIONI
DIMENSIONE A. Creare culture inclusive:				
A.1 Costruire comunità				
A.1.1 Ciascuno deve sentirsi benvenuto.				
A.1.2 Gli alunni si aiutano l'un l'altro.				
A.1.3 Gli insegnanti collaborano tra loro.				
A.1.4 Gli insegnanti e gli alunni si trattano con rispetto.				
A.1.5 C'è collaborazione tra gli insegnanti e le famiglie.				
A.1.6 Gli insegnanti e il Consiglio di istituto collaborano positivamente.				
A.1.7 Tutte le comunità locali sono coinvolte nell'attività della scuola.				
A.2 Affermare valori inclusivi				
A.2.1 Le attese sono elevate per tutti gli alunni.				
A.2.2 Gruppo insegnante, Consiglio di istituto, alunni e famiglie condividono una filosofia inclusiva.				
A.2.3 Gli alunni sono valorizzati in modo uguale.				
A.2.4 Insegnanti e alunni si trattano l'un l'altro come esseri umani oltre che come rappresentanti di un «ruolo».				
A.2.5 Il gruppo insegnante cerca di rimuovere gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione in ogni aspetto della vita scolastica.				
A.2.6 La scuola si sforza di ridurre ogni forma di discriminazione.				

(continua)

(continua)

«Questa affermazione descrive la mia scuola...»	CONCORDO	CONCORDO ABBASTANZA	NON SONO D'ACCORDO	NECESSITO DI PIÙ INFORMAZIONI
DIMENSIONE B. Produrre politiche inclusive				
B.1 Sviluppare la scuola per tutti				
B.1.1 La selezione del personale e le carriere sono trasparenti.				
B.1.2 I nuovi insegnanti vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola.				
B.1.3 La scuola promuove l'accoglienza di tutti gli alunni della comunità locale.				
B.1.4 La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone.				
B.1.5 Tutti i nuovi alunni vengono aiutati ad ambientarsi nella scuola.				
B.1.6 La scuola organizza i gruppi-classe in modo che tutti gli alunni vengano valorizzati.				
B.2 Organizzare il sostegno alla diversità				
B.2.1 Tutte le forme di sostegno sono coordinate.				
B.2.2 Le attività di formazione aiutano gli insegnanti ad affrontare le diversità degli alunni.				
B.2.3 Le politiche rivolte ai Bisogni Educativi Speciali sono inclusive.				
B.2.4 Viene utilizzata la normativa sull'individualizzazione per ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni.				
B.2.5 Il sostegno agli alunni stranieri che imparano l'italiano è coordinato con il sostegno all'apprendimento degli altri alunni.				
B.2.6 Le politiche di sostegno personale e del comportamento sono collegate a quelle di sostegno allo sviluppo curricolare e all'apprendimento.				
B.2.7 Le pratiche disciplinari che portano all'esclusione dalle attività vengono ridotte.				
B.2.8 Gli ostacoli alla frequenza sono ridotti.				
B.2.9 Il bullismo viene contrastato.				

(continua)

(continua)

«Questa affermazione descrive la mia scuola...»	CONCORDO	CONCORDO ABBASTANZA	NON SONO D'ACCORDO	NECESSITO DI PIÙ IN- FORMAZIONI
DIMENSIONE C. Sviluppare pratiche inclusive				
C.1 Coordinare l'apprendimento				
C.1.1 L'insegnamento è progettato tenendo presenti le capacità di apprendimento di tutti gli alunni.				
C.1.2 Le lezioni stimolano la partecipazione di tutti gli alunni.				
C.1.3 Le lezioni sviluppano una comprensione della differenza.				
C.1.4 Gli alunni sono attivamente coinvolti nelle attività di apprendimento.				
C.1.5 Gli alunni apprendono in modo cooperativo.				
C.1.6 La valutazione contribuisce al raggiungimento degli obiettivi educativi per tutti gli alunni.				
C.1.7 La disciplina in classe è improntata al mutuo rispetto.				
C.1.8 Gli insegnanti collaborano nella progettazione, insegnamento e valutazione.				
C.1.9 Gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni.				
C.1.10 Le attività di studio a casa contribuiscono all'apprendimento di tutti.				
C.1.11 Tutti gli alunni prendono parte alle attività esterne all'aula.				
C.2 Mobilitare risorse				
C.2.1 Le differenze tra gli alunni vengono utilizzate come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento.				
C.2.2 Le competenze degli insegnanti sono utilizzate al meglio.				
C.2.3 Gli insegnanti sviluppano delle risorse per sostenere l'apprendimento e la partecipazione.				
C.2.4 Le risorse della comunità sono conosciute e utilizzate.				
C.2.5 Le risorse della scuola sono equamente distribuite così da sostenere l'inclusione.				

RIFLESSIONE SULLE OFFERTE FORMATIVE

Priorità per lo sviluppo inclusivo

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Che cambiamenti vorresti avvenissero nella scuola?

1. _____

2. _____

3. _____

annotazioni

RIFLESSIONE IN GRUPPO

Argomento di discussione e riflessione:

- **LA CLASSE E GLI ALUNNI CON BES: dall'osservazione alla progettazione di interventi mirati ed inclusivi⁴**

La classe, specchio della complessità sociale diversa e plurale rispetto al passato, richiede una mediazione forte, un'attenzione didattica e una cura organizzativa di ambienti didattici in grado di sostenere i percorsi di insegnamento e di apprendimento e di accompagnare ciascun alunno verso traguardi certi e spendibili in termini di competenze.

Le dimensioni quantitative di una classe (composizione numerica, rapporto docente-alunni, docenti assegnati, risorse specializzate, figure di supporto) e qualitativa (bisogni educativi comuni e speciali presenti, risorse professionali e competenze didattiche dei docenti curricolari e specializzati) sono senza dubbio variabili importanti che condizionano scelte organizzative e metodologie, processi didattici e situazioni di apprendimento, rete di relazioni, azioni e risultati dell'intervento inclusivo.

Si tratta di variabili che incidono sulla qualità dell'intervento educativo, di istruzione e di formazione, pensato per dare risposte alle istanze individuali, per compensare zone deboli, per facilitare la partecipazione e l'apprendimento, per consentire condizioni ottimali per lo sviluppo di potenzialità, per offrire percorsi alternativi efficaci. È ormai un dato di fatto che nel tempo le nostre classi siano diventate sempre più complesse, sia per la varietà dei bisogni educativi che la caratterizzano, sia per il progressivo aumento della loro composizione numerica a seguito delle politiche di razionalizzazione della spesa pubblica e di dimensionamento scolastico (D.P.R. 81/2009) che hanno determinato il progressivo aumento del rapporto alunni-insegnante.

Una riflessione sulle dimensioni quantitative rinvia necessariamente alla considerazione delle dimensioni delle scuole e delle aule (ampiezza, disponibilità e distribuzione degli spazi, accessibilità per tutti) che condizionano ulteriormente l'organizzazione della didattica e la possibilità di azione diretta degli alunni [...].

Non vi è dubbio che un fattore determinante per la qualità dell'intervento inclusivo sia rappresentato proprio dalla disponibilità di spazi adeguati in cui potersi muovere agevolmente per creare angoli di attività, percorsi opzionali, contesti di apprendimento vari e stimolanti dove allestire setting efficaci per esperienze di apprendimento laboratoriali, attive e collaborative.

Argomento di discussione e riflessione:

- **INDIVIDUALIZZAZIONE E PERSONALIZZAZIONE⁵**

L'INDIVIDUALIZZAZIONE COME STRATEGIA PER IL SUCCESSO FORMATIVO

La promozione del successo formativo per tutti gli alunni, indipendentemente dalle condizioni di partenza e dalle qualità intellettive, costituisce uno scopo fondamentale delle istituzioni scolastiche autonome (cfr. normativa sull'autonomia delle istituzioni scolastiche). Si tratta di un'impresa che richiede un approccio multidimensionale, fondato principalmente sulla qualità delle relazioni interpersonali, sull'individualizzazione dei metodi didattici in rapporto alle diversità individuali degli alunni, sulla flessibilità dell'organizzazione didattica.

La qualità delle relazioni interpersonali

La realizzazione di un clima sociale positivo è una delle condizioni essenziali affinché la scuola possa efficacemente conseguire gli scopi che le sono assegnati. Tale clima dovrebbe favorire in particolare:

- la sicurezza, ossia il senso di potercela fare, di essere adeguati alle situazioni;
- l'autostima, ossia la capacità di valutare realisticamente le proprie risorse;
- l'autonomia, si è autonomi nella misura in cui si possiedono spirito di iniziativa e le competenze per poter agire efficacemente, si dispone di una certa libertà di movimento, si è incoraggiati nell'affrontare compiti e situazioni nuove ma al contempo si sa di poter disporre di aiuto e protezione in caso di difficoltà;
- la motivazione all'apprendimento scolastico.

Connesse a questi aspetti sono le *modalità di attribuzione causale*, ossia i processi cognitivi attraverso cui si cerca di spiegare un evento collegandolo ad una causa. B. Weiner ha elaborato un modello di descrizione di questi processi che si può rappresentare con una tabella a doppia entrata:

CAUSE	Interne	Esterne
Incontrollabili		
controllabili		

L'intervento dell'insegnante dovrebbe orientare l'attribuzione del successo scolastico a cause controllabili: "*Se mi doto di un metodo adeguato e se mi impegno ce la posso fare*".

⁴ Il testo è tratto da: A. Carlini, *BES in classe*, Tecnodid, Napoli 2015, p. 58.

⁵ L'articolo è di Dino Cristanini.

Rispetto al clima per l'apprendimento va infine considerato il *cooperative learning* ossia "un insieme di tecniche di conduzione della classe nelle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti". Gli elementi essenziali del *cooperative learning* sono: l'interdipendenza positiva (ciascuno è vincolato ad altri in modo tale da non potere avere successo se anche questi non l'hanno); l'interazione faccia a faccia all'interno dei piccoli gruppi, in modo da potersi scambiare risorse, prestarsi aiuto e assistenza, fornirsi vicendevolmente feed-back; l'attivazione di competenze sociali nell'ambito del gruppo, come il saper decidere affrontando i conflitti necessari; la revisione e il controllo del comportamento del gruppo⁶.

La didattica individualizzata

Individualizzare significa progettare e realizzare interventi su misura a seconda dei *modi* e dei *tempi di apprendimento* degli alunni.

Si tratta di un tema ricorrente nella pedagogia del Novecento: basti ricordare la scuola su misura di Claparède, i piani di Washburne e della Parkhurst, i materiali della Montessori, le tecniche di Dottrens e di Freinet.

Un tipo di intervento assai noto è quello del *Mastery learning*, che si basa sulla convinzione che tutti possano raggiungere adeguati livelli di apprendimento, indipendentemente dalle capacità possedute, per effetto di percorsi accuratamente programmati. La strategia *Mastery* si fonda sui seguenti principali elementi:

- accertamento dei pre-requisiti;
- presentazione dei contenuti in forme adeguata alle possibilità di apprendimento degli alunni;
- verifiche sistematiche in itinere per intervenire tempestivamente in caso di difficoltà⁷.

Oltre alla considerazione del tempo, è molto importante quella dello *stile cognitivo*. Per stile cognitivo si intende una tendenza stabile e costante nel tempo ad usare una determinata classe di strategie cognitive per risolvere problemi relativi alla conoscenza, ovvero il modo peculiare con cui ciascun individuo utilizza i processi cognitivi: *percezione, attenzione, memoria, concettualizzazione, simbolizzazione, problem solving*. Oltre alle conoscenze classiche sugli stili cognitivi desunte dagli studi di Bruner, Pask, Kagan, Guilford e altri⁸, in tempi più recenti si è diffusa anche la *teoria di Sternberg* sugli stili di pensiero, che fa sì basa sull'analogia con cinque aspetti riguardanti il modo di governare le nazioni: *funzioni, forme, livelli, sfere e propensioni*⁹. [...]

L'attenzione agli stili cognitivi può consentire agli insegnanti di differenziare gli interventi per gruppi fondamentali di stili, anziché tentare il difficile sforzo di adattare i percorsi a ciascun singolo bambino¹⁰. Il concetto di stile cognitivo non va però assunto rigidamente: lo stile può modificarsi sia a causa delle esperienze e delle influenze ambientali, sia per effetto dell'insegnamento che, a partire dal consolidamento dello stile privilegiato, dovrebbe gradualmente facilitare anche l'uso delle modalità solitamente trascurate.

Una via originale all'individualizzazione viene proposta da Andrea Canevaro¹¹, che propone *l'Identità Competente* come strumento d'indagine finalizzato a individuare gli hobby, le piccole specialità, le competenze scolastiche ed extrascolastiche, le passioni collezionistiche di ciascun alunno. La scoperta dei "so fare" può da una parte rafforzare la fiducia in sé e la motivazione degli allievi, e dall'altra fornire spunti originali ai docenti per la ristrutturazione dei percorsi didattici.

LA PERSONALIZZAZIONE NELLA NORMATIVA SCOLASTICA E NELLA PEDAGOGIA

Personalizzazione è una parola-chiave [...] e l'analisi dei documenti normativi evidenzia i seguenti riferimenti:

a) Legge 53/2003

art. 1, c.1 – La riforma ha il generale di "favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana". È comunque da evidenziare che la medesima espressione era stata utilizzata nell'art.1 della legge 30/2000 e ancor prima nel Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche. Il riferimento comune va al *personalismo filosofico* (Mounier e Maritain), al riconoscimento delle caratteristiche di unicità, irripetibilità, irriducibilità, inesauribilità che connotano ciascun essere umano e ne fondano la libertà e la responsabilità. Dal punto di vista pedagogico riconoscere la centralità della persona alunno significa concepire l'educazione come azione di promozione dell'identità e dello sviluppo personale.

art.2, c.1, lett. 1 – Si introduce il concetto di "piani di studio personalizzati".

b) Decreti legislativi 59/2004 (primo ciclo)

Le attività facoltative e opzionali sono organizzate per favore la personalizzazione dei piani di studio.

⁶ Comoglio M., Cardoso M., *Insegnare ad apprendere in gruppo*, LAS, Roma.

⁷ Cfr. Block J.K., *Mastery learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*, Loescher, Torino 1983 e Bloom B. S., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma 1987.

⁸ Cfr. Cornoldi C., De Beni R., Gruppo MT, *Imparare a studiare*, Erickson, Trento 1993.

⁹ Sternberg R. J., *Stili di pensiero: differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, Trento 1998.

¹⁰ Cfr. Dunn R., Dunn, K., *Programmazione individualizzata*, Armando, Roma 1978.

¹¹ Canevaro A., Berliani M.G., *Potenziali individuali di apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

Nella storia della pedagogia l'idea può essere fatta risalire a Edouard Claparède e alla sua concezione della "scuola su misura", secondo cui nell'orario scolastico accanto ad un programma comune obbligatorio avrebbe dovuto trovar posto un sistema di opzioni per consentire all'alunno di coltivare le proprie inclinazioni e le proprie specifiche potenzialità. Oggi questa concezione può essere fondata sulla teoria della pluralità delle intelligenze di Howard Gardner¹².

c) *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati*

Nei documenti riferiti ai diversi gradi e tipi di scuola, la personalizzazione trova espressione negli *obiettivi formativi* (che devono essere adatti e significativi per gli alunni), nelle *unità di apprendimento* (l'insieme delle Unità di Apprendimento effettivamente realizzate, con le eventuali differenziazioni che si fossero rese opportune per singoli alunni, dà origine al Piano di Studio Personalizzato), nel *Portfolio*, nell'*azione di tutoraggio*.

I riferimenti pedagogici in questo caso sembrano andare ai contributi di Victor Garcia Hoz e alla sua tesi della via intermedia tra individualizzazione e pratica curricolare¹³.

INDIVIDUALIZZAZIONE E PERSONALIZZAZIONE: INTEGRAZIONE E COMPLEMENTARITÀ

L'individualizzazione consiste nella differenziazione delle strategie didattiche per garantire a tutti gli alunni l'acquisizione delle competenze fondamentali.

La personalizzazione riguarda la promozione delle potenzialità individuali mediante l'offerta di attività elettive e l'eventuale diversificazione delle mete formative.

Le due strategie possono essere utilmente integrate in un'ottica di complementarità, avendo sempre ben presente che le diversità non devono trasformarsi in disuguaglianze sul piano sociale e civile¹⁴.

LA FLESSIBILITÀ COME CONDIZIONE DELL'INDIVIDUALIZZAZIONE E DELLA PERSONALIZZAZIONE

Entrambe le strategie, individualizzazione e personalizzazione, richiedono come condizione essenziale la flessibilità.

L'autonomia delle istituzioni scolastiche ha incrementato gli spazi di flessibilità in relazione a tre dimensioni: *i piani di studio*, *l'organizzazione didattica*, *l'organizzazione del lavoro dei docenti*.

Le flessibilità dei piani di studio

- Interpretazione degli obiettivi specifici di apprendimento e loro utilizzazione per definire obiettivi formativi.
- Possibilità di compensazione tra gli orari delle discipline.
- Possibilità di introdurre ulteriori discipline.
- Eventuali ampliamenti dell'offerta formativa.

Le flessibilità dell'organizzazione didattica

- Distribuzione del monte ore annuale complessivo obbligatorio.
- Distribuzione del monte ore annuale delle singole discipline.
- Determinazione della durata delle unità di insegnamento.
- Modalità di formazione dei gruppi in apprendimento.

Le flessibilità nell'organizzazione del lavoro dei docenti

- Lezione frontale alla classe.
- Attività per gruppi di alunni diversi dalla classe.
- Attività di laboratorio.
- Progetti.
- Attività aggiuntive.
- Incarichi.

¹² Cfr. Baldacci M., *La personalizzazione dell'insegnamento*, in "L'educatore" n. 14/15 febbraio 2003 e *Laboratori e personalizzazione*, intervista a cura di G. Pontara in "L'educatore" n. 3 novembre 2004.

¹³ Cfr. Chiosso G., *Personalizzazione*, in Cerini G. e Spinosi M. (a cura di), "Voci della scuola 2004", Tecnodid, Napoli 2003.

¹⁴ Cfr. Baldacci M., *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento 2005.

Percorso
Percorso
Scuola
Scuola
Primaria
Primaria

Rilevare, inoltre, se nel gruppo classe, composto da n° _____ alunni, sono presenti alunni con BES dovuti a:

- disabilità

- Disturbi Specifici dell'Apprendimento

- ADHD non grave

- disagio socio-culturale

- differenze linguistiche e culturali

La mia scuola primaria

Intervista da sottoporre all'intero gruppo classe, nello specifico riportare le risposte di un solo alunno scelto a caso.

bambina bambino
 classe _____

«Questa affermazione descrive la mia scuola...»	CONCORDO	CONCORDO ABBASTANZA	NON SONO D'ACCORDO
1. A volte in classe lavoro insieme a un amico/amica.			
2. A volte in classe facciamo lavori di gruppo.			
3. Quando non riescono, aiuto i miei amici/amiche.			
4. I miei amici/amiche mi aiutano quando non riesco.			
5. Il mio lavoro e quelli dei compagni sono esposti sulle pareti della classe per essere visti da tutti.			
6. Al mio insegnante piace ascoltarmi quando ho delle idee.			
7. Al mio insegnante piace aiutarmi.			
8. Mi piace aiutare l'insegnante quando c'è bisogno.			
9. Credo che le regole in classe siano giuste.			
10. Alcuni bambini della mia classe chiamano altri con brutte parole.			
11. A volte negli spazi ricreativi i compagni mi aggrediscono.			
12. Quando sono infelice a scuola c'è sempre un adulto che si prende cura di me.			
13. Quando i miei compagni litigano, l'insegnante è capace di riportare la pace.			
14. Penso che avere chiari obiettivi nel lavoro mi aiuti a migliorare l'apprendimento.			
15. A volte gli insegnanti mi lasciano scegliere a cosa dedicarmi.			

(continua)

T. Booth e M. Ainscow, *Index for Inclusion* © 2002 CSIE, Traduzione italiana © 2008 Erickson

(continua)

«Questa affermazione descrive la mia scuola...»	CONCORDO	CONCORDO ABBASTANZA	NON SONO D'ACCORDO
16. Sono soddisfatto quando riesco bene nel mio lavoro.			
17. Quando ho dei compiti a casa in genere mi è chiaro come svolgerli.			
18. Ai miei insegnanti piace che racconti quello che faccio a casa.			
19. La mia famiglia pensa che questa sia una buona scuola.			
20. Quando manco da scuola l'insegnante mi chiede dove sono stato/a.			
<p>Le tre cose che mi piacciono di più della mia scuola sono:</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>			
<p>Le tre cose che proprio non mi piacciono della mia scuola sono:</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>			

RIFLESSIONE IN GRUPPO

Argomenti di confronto e riflessione:

- Analisi macrocontesto accogliente: la Scuola Primaria
- Analisi microcontesto accogliente: la Classe

annotazioni

Argomento di discussione e riflessione:

- Programmazione di classe, Piano Educativo Individualizzato, Piano Didattico Personalizzato



Piano Didattico Personalizzato

Il PDP delinea un percorso individualizzato e personalizzato per alunni con bisogni educativi speciali e costituisce per gli insegnanti uno strumento di lavoro in itinere funzionale a documentare alle famiglie coinvolte le strategie di intervento programmate, gli strumenti compensativi e le misure dispensative adottate (Direttiva Ministeriale 27/12/2012).

Il PDP ha lo scopo di definire, monitorare e documentare, secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata, le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti (C.M. n.8 del 6 marzo 2013).

Alla sua elaborazione provvede (entro il primo trimestre dell'a.s.) il consiglio di classe coordinato dal dirigente scolastico, alla presenza dell'eventuale docente titolare della funzione strumentale, risorsa professionale esperta interna, e dei genitori dell'alunno interessato (che non partecipa propriamente alla sua stesura).

Piano Educativo Individualizzato

Il P.E.I. (art. 5 dell'atto di indirizzo - DPR 24/2/1994):

1. è il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di disabilità, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione (art. 12, L. 104/92);
2. è redatto (entro il mese di dicembre dal GLHO) dai docenti curricolari e di sostegno della classe, congiuntamente dagli operatori sanitari individuati dall'ASL e, in collaborazione con i genitori dell'alunno;
3. tiene presente i progetti educativi e didattici, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché le forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche (collaborazione tra Scuola-ASL-Enti Locali).

La programmazione didattica individualizzata costituisce parte integrante del PEI e si inserisce nella più ampia programmazione di classe soprattutto per quanto attiene agli obiettivi educativi "trasversali" tesi a far sì che l'intera classe possa:

- essere disponibile all'ascolto e al colloquio,
- considerare la diversità come "speciale normalità" per aprirsi alla collaborazione con l'altro,
- maturare atteggiamenti positivi rispetto alle varie prestazioni scolastiche
- osservare regole comuni e vivere in un clima sociale positivo di una convivenza civile.

Il PEI esplicita la programmazione didattica individualizzata ed esprime gli indicatori sulla base dei quali viene formulata una valutazione dai docenti. In altri termini, la programmazione didattica individualizzata descrive il percorso che, sul piano della didattica, si intende offrire alla classe e all'alunno con disabilità, in rapporto ai suoi bisogni educativi e alle effettive potenzialità dello stesso (tenuto conto di quanto emerso dalla *Diagnosi Clinica* e dalla *Diagnosi Funzionale*, nonché dal *Profilo Dinamico Funzionale*), per la conquista di traguardi in ordine all'acquisizione delle competenze, alla conquista dell'autonomia e allo sviluppo dell'identità. La programmazione didattica individualizzata si traduce così in una pianificazione:

- mirata negli obiettivi,
- essenziale nei contenuti,
- controllata sul piano della verifica delle attività che si intendono svolgere all'interno della classe o nel piccolo gruppo.

annotazioni

Presentazione argomento successivo:

- BES (Disabilità certificate)
- Progettazione specifica: presentazione del PEI
- Approfondimenti in autoformazione

SCHEDA N. 3
OSSERVAZIONE “CASO” CON PEI O EVENTUALE PRESENTAZIONE DI UN CASO
PROBLEMatico DA PARTE DEL DOCENTE REFERENTE

DA NON RIPOrtARE

Dati alunno
 Cognome e nome dell'alunno/a _____
 Luogo e data di nascita _____
 Iscritto per l'a.s. _____
 alla Scuola _____
 Classe _____ Sezione _____ Plesso _____

Dati anagrafici delle persone autorizzate a prelevare l'alunno da scuola.
 1) (Padre) _____
 2) (Madre) _____
 3) (_____) _____

Quadro settimanale delle attività/lezioni della classe

dalle ore/ alle ore	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato

Prospetto settimanale frequenza scolastica dell'alunno

dalle ore/ alle ore	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato

Prospetto settimanale docente di sostegno

dalle ore/ alle ore	lunedì	martedì	mercoledì	giovedì	venerdì	sabato

Partecipazione ad attività laboratoriali e/o progetti in orario curricolare o extracurricolare:

TIPOLOGIA	EH	DH	CH
DISABILITÀ	PSICO-FISICA	SENSORIALE	
		UDITIVA	VISIVA

Diagnosi Clinica

Trattamento farmacologico in atto

SI

NO

Eventuali informazioni

PROSPETTO SETTIMANALE TERAPIE SPECIALISTICHE O INTERVENTI SPECIFICI								
Operatori esterni coinvolti	SI	NO	LUNEDI	MARTEDI	MERCOLEDI	GIOVEDI	VENERDI	SABATO
Assistente sociale								
Fisioterapista								
Logopedista								
Neuropsichiatra								
Psicologo								

ANAMNESI PERSONALE E FAMILIARE

Ordine di genitura, notizie sulla gestazione e sul parto, sui primi anni di vita nell'ambito familiare, sulle principali tappe dello sviluppo psicomotorio, linguistico, cognitivo e relazionale, su eventuali episodi fortemente caratterizzanti, presenza di altri familiari, conviventi e non diversamente abili.

Composizione del nucleo familiare

Entrambi i genitori	Solo madre	Solo padre	Figlio unico	Altri figli		Altri componenti	
				Maschi n.	Femmine n.	Maschi n.	Femmine n.

Livello di alfabetizzazione del nucleo familiare

Titolo di studio	padre	madre	sorella	fratello	Altri componenti		
Scuola Elementare							
Scuola Media							
Diploma							
Laurea							

Livello economico del nucleo familiare

Famiglia monoreddito	
Lavorano entrambi i genitori	
Capofamiglia disoccupato	
Entrambi i genitori disoccupati	

CURRICULUM SCOLASTICO

a) L'alunno ha frequentato l'ASILO NIDO? _____ Per quanti anni? _____

Ha avuto l'insegnante specializzato? _____

Ha stabilito delle relazioni valide con le insegnanti?

Ha stabilito relazioni con i coetanei?

Ha stabilito delle relazioni valide con gli altri adulti presenti nella struttura scolastica?

Sintesi degli aspetti più significativi della frequenza dell'asilo nido

L'alunno ha frequentato la SCUOLA DELL'INFANZIA? _____ Per quanti anni?

Ha avuto la riconferma nella scuola dell'infanzia?

Ha avuto l'insegnante specializzato? _____

Ha usufruito dell'assistenza materiale? _____

Ha partecipato a progetti particolari?

Ha stabilito relazioni significative con le insegnanti?

Ha stabilito delle relazioni significative con i coetanei?

Ha stabilito delle relazioni significative con gli altri adulti presenti nella scuola?

Sintesi degli aspetti più significativi della frequenza della scuola dell'infanzia.

L'alunno:

Proviene da un'altra scuola? _____

Frequenta la SCUOLA PRIMARIA dall'a. s. _____

Attualmente, frequenta la classe _____

È ripetente? _____ Quale classe ha ripetuto? _____

Ha avuto l'insegnante specializzato dalla 1^o classe della Scuola Primaria? SI NO In caso negativo, specificare

Ha usufruito in passato dell'assistente materiale? SI NO

Usufruisce ancora dell'assistenza materiale? SI NO

È inserito solo nel gruppo classe o anche in altri gruppi di lavoro?

Attualmente svolge attività individualizzate al di fuori del contesto classe?

Ha stabilito relazioni significative con le insegnanti?

Ha stabilito delle relazioni significative con i coetanei?

Sintesi dei precedenti anni di frequenza della scuola primaria

1 ^a classe	
2 ^a classe	
3 ^a classe	
4 ^a classe	
5 ^a classe	

Altre eventuali informazioni sull'alunno

SCHEDA N. 4
ANALISI DEL DOCUMENTO DI PROGRAMMAZIONE

- Si esamini approfonditamente la programmazione annuale della classe / delle classi parallele e si rilevino i seguenti nuclei fondamentali.

ANALISI DELLA SITUAZIONE DI PARTENZA	
DEFINIZIONE U.A. / U.D.	
DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI FORMATIVI/ OBIETTIVI D'APPRENDIMENTO	

INSEGNAMENTI INTERDISCIPLINARI	
INSEGNAMENTI INDIVIDUALIZZATI E/O DI RECUPERO	
SELEZIONE DEI CONTENUTI	
SCELTA E ORGANIZZAZIONE DEI METODI E DELLE ATTIVITÀ	
SCELTA E ORGANIZZAZIONE DEI MATERIALI E DEGLI STRUMENTI	
MODALITÀ DI MONITORAGGIO, STRUMENTI DELLE VERIFICHE	
COINVOLGIMENTO IN PROGETTI SPECIALI E/O EXTRACURRICOLARI	
MODALITÀ DELLA VALUTAZIONE	

Si evidenzino, con l'aiuto del docente tutor, i riferimenti alla programmazione annuale e le modalità di articolazione delle attività e degli interventi programmati (mettendo in evidenza in modo particolare le proposte per la classe a partire dai BES con disabilità) per la settimana/e successiva/e

PROGRAMMAZIONE DIDATTICA (indicare <input checked="" type="checkbox"/> la cadenza temporale): <input type="checkbox"/> SETTIMANALE <input type="checkbox"/> QUINDICINALE dal / / .al / /	
<i>CLASSE/I</i>	
<i>DISCIPLINA</i> _____	
<i>DISCIPLINA</i> _____	
<i>DISCIPLINA</i> _____	

<i>DISCIPLINA</i> <hr/>	
<i>DISCIPLINA</i> <hr/>	
<hr/>	
<hr/>	

RIFLESSIONE IN GRUPPO

Argomenti di confronto e riflessione:

- dati acquisiti

annotazioni

Presentazione argomento successivo:

- Strutturazione di un PEI
- Approfondimenti in autoformazione

INTERVENTO (a cura del tirocinante):DAL BES ALLA PROPOSTA PER LA CLASSE

a) Analisi di un PEI	SCHEDA N. 5	QUARTA GIORNATA
b) Progettazione intervento	SCHEDA N. 6	QUARTA GIORNATA
c) Attuazione intervento in classe	SCHEDA N. 7	QUINTA GIORNATA
d) Valutazione intervento	SCHEDA N. 8	QUINTA GIORNATA

**QUARTA GIORNATA NELLA SCUOLA PRIMARIA
TIROCINIO DIRETTO - 5 ORE - DATA ___/___/___**

**SCHEDA N. 5
ANALISI DI UN PEI**

ISTITUZIONE SCOLASTICA _____
 SCUOLA PRIMARIA _____
 PLESSO _____

PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO

anno scolastico ___/___
 Classe _____

DATI DELL'ALUNNO

cognome (DA NON RIPORTARE)	nome (DA NON RIPORTARE)	data di nascita (DA NON RIPORTARE)
luogo di nascita (DA NON RIPORTARE)	residenza (DA NON RIPORTARE)	telefono (DA NON RIPORTARE)

ANAMNESI

TIPOLOGIA DISABILITÀ

▪ La scuola è in possesso di diagnosi funzionale	SI	NO
▪ La scuola è in possesso di certificazione medica	SI	NO

CARATTERISTICHE FISICHE

▪ Buono stato di salute	NO	SI	
▪ Difficoltà di fonazione	NO	SI	Quali?
▪ Buona funzionalità visiva	NO	SI	
▪ Buona funzionalità uditiva	NO	SI	
▪ Utilizza protesi sanitarie o ausili tecnici	NO	SI	Quali?
▪ Interventi riabilitativi	NO	SI	Quali
▪ Trattamenti farmacologici	NO	SI	Quali?

FUNZIONALITA' PSICOMOTORIA			
▪ Coordinazione dinamica generale		SI	NO
▪ Dominanza laterale: <input type="checkbox"/> destra <input type="checkbox"/> sinistra			
<input type="checkbox"/> crociata <input type="checkbox"/> non acquisita			
▪ Motricità fine		SI	NO
▪ Coordinazione spazio - temporale		SI	NO

CARATTERISTICHE COMPORTAMENTALI					
▪ Aggressività	SI	NO	▪ Dipendenza	SI	NO
▪ Partecipazione	SI	NO	▪ Accettazione regole	SI	NO
Eventuali altre osservazioni:					

QUADRO FAMILIARE				
Grado di parentela	Nome e Cognome	Età	Studi compiuti	Professione
	DA NON RIPORTARE			
▪ L'alunno vive in famiglia	SI	NO	ALTROVE	

COMPETENZE ACQUISITE RISPETTO ALLE AREE

AREA PSICO-MOTORIA (schema corporeo, percezione, coordinazione motoria, lateralizzazione e coordinazione oculo-manuale, orientamento spazio-temporale, motricità fine, motricità globale, funzionalità visiva e uditiva, autonomia personale).

AREA AFFETTIVO-RELAZIONALE (autostima, motivazione, partecipazione, relazione interpersonale, integrazione).

AREA COGNITIVA (livello di sviluppo cognitivo, attenzione, memoria, processi di selezione - recupero - elaborazione dell'informazione, tempi e modalità di apprendimento).

AREA LINGUISTICO-ESPRESSIVA (ascolto, comprensione e produzione dei linguaggi verbali e non verbali, lettura, scrittura, competenze linguistiche, capacità comunicative ed espressive).

AREA LOGICO-MATEMATICA (forme e colori, concetti topologici, processi di seriazione e di classificazione, concetto di quantità e di numero, calcolo scritto e mentale, logica, risoluzioni di problemi, capacità di astrazione).

DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO

Aree di maggior carenza (difficoltà rilevate)

AREA PSICO-MOTORIA

AREA AFFETTIVO-RELAZIONALE

AREA COGNITIVA

AREA LINGUISTICO- ESPRESSIVA

AREA LOGICO-MATEMATICA

RISORSE (spazi, materiali e sussidi didattici)

QUADRO ORARIO (tempi di lavoro, rapporto di sostegno)

MODALITÀ DELL'INSERIMENTO (nella classe)

PERSONALE, DOCENTE E NON DOCENTE, IMPEGNATO NEL PROGETTO EDUCATIVO E AMBITO DI COMPETENZA (Assistente educativo, assistenza di base)

VERIFICA E VALUTAZIONE DEL PROGETTO (Criteri e modalità di valutazione).

___ / ___ / _____

Gli insegnanti

SCHEDA N. 6
PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

Partendo dalle esigenze formative dell'alunno con disabilità indicate nel PEI, delinea l'ipotesi di percorso progettata per la classe con l'adattamento degli obiettivi curriculari.

Disciplina

--

Motivazione della scelta (attenzione ai bisogni)

Obiettivo curricolare standard destinato a tutti gli alunni

Adattamento del/degli obiettivo/i (riferimento esplicito al PEI o alla Programmazione di classe)

Strumenti e materiali

Pianificazione dei tempi e delle modalità di attuazione

<i>Tempi</i>	<i>Modalità di attuazione/attività</i>

Strategie metodologiche (con particolare riferimento a quelle finalizzate all'inclusività, all'attenzione ai processi oltre che ai risultati, all'apprendimento inteso come innovazione e miglioramento continuo)

-
-
-
-
-

Verifiche previste

Valutazione

Griglia da elaborare (cfr indicazioni p. 70)
--

Autovalutazione

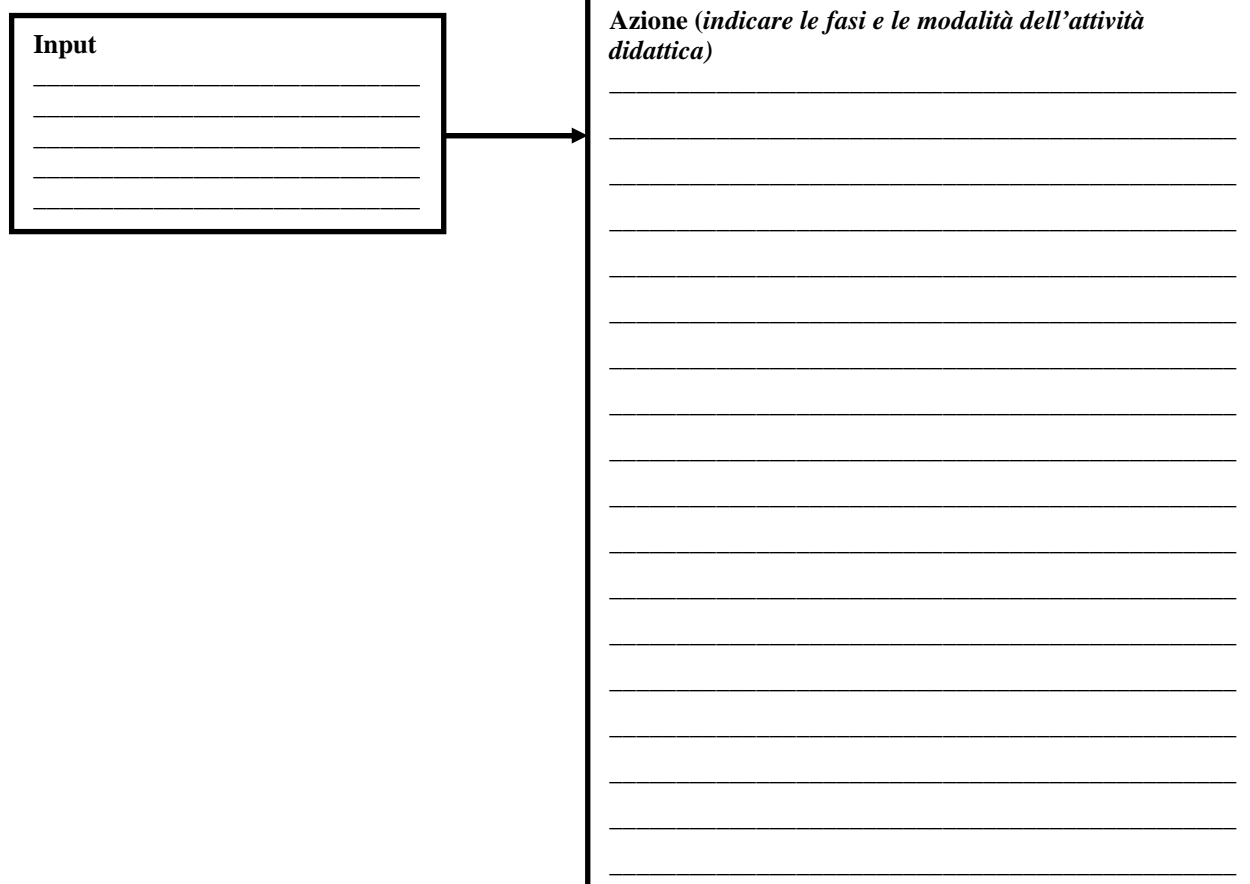
Modalità di Comunicazione, Variabili intervenenti/facilitanti l'intervento didattico, Variabili intervenenti/ostacolanti l'intervento didattico

SCHEDA N. 7
ATTUAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO

Rilevi, durante l'attività didattica, come operativamente prende forma il percorso programmato.

Dati relativi all'attività	Dati relativi al contesto osservato
Dalle ore _____ Alle ore _____	Alunni presenti n° ____
Attività di _____	M n° ____ F n° ____
Docenti della classe (indicare quanti _____ e insegnamenti):	Diversamente abile n° ____
1. _____	Stranieri n° ____
2. _____	Altro (specificare _____) n° ____
3. _____	
4. _____	
5. _____	

Verbalizzazione dell'esperienza attraverso il seguente schema:



SCHEMA N. 8 VALUTAZIONE INTERVENTO E AUTOVALUTAZIONE

Valutazione Intervento

Il DPR 22 giugno 2009, n.122, (Regolamento sulla "Valutazione degli alunni..."), "provvede al coordinamento delle disposizioni concernenti la valutazione degli alunni, tenendo conto anche dei disturbi specifici di apprendimento e delle disabilità degli alunni".

Art. 9.

Valutazione degli alunni con disabilità

1. La valutazione degli alunni con disabilità certificata nelle forme e con le modalità previste dalle disposizioni in vigore e riferita al comportamento, alle discipline e alle attività svolte sulla base del piano educativo individualizzato previsto dall'articolo 314, comma 4, del testo unico di cui al decreto legislativo n. 297 del 1994, ed è espressa con voto in decimi secondo le modalità e condizioni indicate nei precedenti articoli.

Secondo la visione bio-psico-sociale dell'ICF - CY, la valutazione deve tener conto di:

- obiettivi chiari e analitici,
- crescente eterogeneità delle classi (in termini di reale aumento di alunni con speciali caratteristiche),
- attenzione alla resilienza e alla inclusività,
- attenzione ai processi di insegnamento/apprendimento oltre che ai risultati/alle performances,
- utilizzo di strumenti di misurazione idonei al miglioramento e alla ricerca di strategie metodologiche,
- controllo dei livelli di apprendimento raggiunti rispetto a standard stabiliti.

Elaborare una griglia di valutazione per l'alunno con disabilità, facendo riferimento alla PROGETTAZIONE e all'ATTUAZIONE dell'INTERVENTO

RIFLETTERE IN GRUPPO

Argomenti di confronto e riflessione:

- interventi effettuati.

annotazioni

Presentazione argomento successivo:

- Presentazione altri BES: Disturbi evolutivi specifici, svantaggio socioeconomico, culturale, linguistico, altre problematiche
- Progettazione specifica: presentazione del PDP e indicazioni per progetti
- Approfondimenti in autoformazione

SCHEDA N. 9
OSSERVAZIONE “CASO” CON PDP O EVENTUALE PRESENTAZIONE DI UN CASO
PROBLEMATICO DA PARTE DEL DOCENTE REFERENTE

Dati relativi alla conduzione dell'osservazione

Data dell'osservazione _____
Tempo dell'osservazione: dalle ore _____ alle ore _____
Classe: _____ sez. _____
Disciplina: _____
Attività: _____
Specificare il tipo di **BES** rilevato: _____

Note metodologiche sulle modalità di osservazione

***Specificare:** il luogo occupato durante l'osservazione, la postura; se l'osservazione è sempre stata di tipo non partecipativo; se sono stati utilizzati appunti; altre condizioni significative.*

Dati relativi al contesto osservato

Indicazioni riguardanti il contesto all'interno del quale si esprime il comportamento del soggetto osservato (es.: luogo dell'osservazione; numero di alunni e docenti presenti; attività svolte; materiali/strumenti utilizzati; presenza di eventuali altri osservatori; altre condizioni significative).

*Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione comunitaria dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall'aiuto reciproco all'apprendimento nel gruppo cooperativo, dall'apprendimento tra pari...), sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse. (dalle Indicazioni per il curricolo 2012, **L'ambiente di apprendimento.**)*

Osservi durante un'esperienza didattica l'importanza della dimensione comunitaria dell'apprendimento con l'aiuto dei seguenti indicatori:

❖ **Obiettivo/i dell'attività didattica proposta**

❖ **Attività/Compito assegnato**

❖ **Descrizione dell'ambiente di apprendimento/spazio**

❖ **Organizzazione del gruppo-classe**

❖ **Strumenti e risorse utilizzate**

❖ **Condivisione degli strumenti**

❖ **Interazione alunno/alunni (es.: collaborazione tra pari, ruolo di leader, gregario, esperienza condivisa, ecc)**

❖ **Interazione alunno/docente-i (es.: ruolo facilitatore del docente, ruolo di rinforzo, di orientamento, focalizzazione sulla produzione, focalizzazione sulla relazione, ecc.)**

- ❖ **Interazione gruppo/docente-i (es.: ruolo facilitatore del docente, ruolo di rinforzo, ruolo di orientamento, focalizzazione sulla produzione, focalizzazione sulla relazione, ecc.)**

- ❖ **Strategie metodologiche (es.: riferimenti concreti alla realtà, *problem solving*, *cooperative learning*, uso di più linguaggi, osservazione, argomentazione, esplorazione multimediale, esplorazione dell'errore, ecc.)**

❖ **Documentazione dell'attività (es.: produzioni individuali, produzioni di gruppo, ecc.)**

❖ **Dopo la fase osservativa compiuta con gli indicatori-guida, indichi le difficoltà incontrate dall'alunno con BES.**

UNA CLASSE ETEROGENEA E PLURALE PER STORIA, LINGUA, CULTURA, RELIGIONE.

Una precisazione va fatta a proposito degli alunni con cittadinanza non italiana e delle difficoltà linguistiche iniziali, che possono ostacolare la normale progressione negli apprendimenti e nella partecipazione alla vita della classe e della scuola.

Questi alunni, come previsto anche dalla C.M. n.8 del 6/03/2013 e dalla nota di chiarimenti n.2563, necessitano soprattutto di interventi didattici individualizzati relativi all'apprendimento della lingua italiana e solo in via eccezionale della loro formalizzazione in un PDP. [...] Come ribadito dalla C.M. n.8 del 6/03/2013, per gli alunni di origine straniera di recente immigrazione, e in particolare per quelli che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell'ultimo anno, resta ferma la possibilità di attivare percorsi individualizzati e personalizzati e di adottare strumenti compensativi e misure dispensative (es. lettura ad alta voce, scrittura veloce sotto dettatura, ecc.) [...] ¹⁵.

INTERCULTURA: UN DECALOGO PER L'ACCOGLIENZA¹⁶

- 1. DIRITTO.** Un bambino straniero ha il diritto di essere inserito: in qualunque momento dell'anno arrivi in Italia; qualunque sia la condizione giuridica dei genitori; nella classe corrispondente all'età anagrafica, salvo delibera motivata dal collegio dei docenti con la quale si può prevedere l'inserimento in una classe precedente o successiva di un anno per ragioni quali: la scolarità precedente, le capacità logico-matematiche non legate all'italiano, il momento dell'arrivo (**DPR 394/99 e Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, febbraio 2014**).
- 2. SCUOLA E TERRITORIO DI APPARTENENZA.** Un bambino straniero neoarrivato ha diritto a frequentare la scuola del "bacino d'utenza". Nel caso in cui questa non sia nelle condizioni di poterlo accogliere, sarà la stessa scuola di pertinenza a organizzare l'inserimento immediato in altro istituto vicino.
- 3. IN CLASSE E IN LABORATORIO.** Un bambino straniero neoarrivato frequenta la classe con i suoi compagni per la maggior parte del tempo/scuola. Durante alcune ore settimanali, verrà predisposta un'attività laboratoriale di insegnamento dell'italiano L2, mirata sui suoi bisogni e sulle sue competenze.
- 4. IL VANTAGGIO DI ESSERE PICCOLI.** Un bambino straniero neoarrivato inserito nella classe prima imparerà con i suoi compagni a leggere e a scrivere nella nuova lingua, mentre acquisisce gli usi orali.
- 5. FASE DI ATTESA.** Un bambino straniero neoarrivato può attraversare una fase di silenzio: in questo tempo osserva, ascolta, cerca di cogliere regolarità e formule ricorrenti e di immagazzinarle. Parlerà quando si sentirà pronto, più spesso quando è in piccolo gruppo e non davanti all'intera classe.
- 6. LINGUA DI SCOLARITÀ.** Un bambino straniero neoarrivato impara in tempi abbastanza rapidi l'italiano per comunicare, per capire e farsi capire, ma avrà bisogno di tempi lunghi e di facilitazioni protratte per imparare la lingua dello studio: i concetti e le parole della storia, della matematica, della grammatica.
- 7. FORME DI BILINGUISMO.** Un bambino straniero neoarrivato, anche se non sa (ancora) l'italiano, possiede competenze consolidate nella sua lingua madre, nei suoi usi orali e a volte anche scritti. È dunque un alunno che sta diventando "bilingue aggiuntivo": aggiunge alla lingua materna la nuova lingua senza perdere la prima.
- 8. SAPERI E COMPETENZE.** Un bambino straniero neoarrivato ha difficoltà in italiano, che nel tempo e con gli aiuti efficaci imparerà a superare, ma può avere competenze sedimentate e sicure in matematica e in inglese. Il suo profilo iniziale si comporrà dei bisogni in italiano e delle sue capacità e talenti.
- 9. PIANO EDUCATIVO PERSONALIZZATO.** Un bambino straniero neoarrivato potrà seguire nella fase dell'inserimento un piano educativo personalizzato (DPR 394/99) che prevede obiettivi e traguardi definiti sulla base dei suoi bisogni e delle sue competenze; un piano che ha carattere transitorio e sulla base del quale verrà effettuata la valutazione (CFR Linee guida 2014).
- 10. CON COMPETENZA E ATTENZIONE.** Un bambino straniero neoarrivato entra in classe con la sua storia, le paure e le attese, la sua idea di scuola e di relazioni nella classe; con i suoi vissuti di separazione affettiva, le esperienze di sradicamento, i progetti e le attese. La fase di accoglienza e del primo inserimento è dunque cruciale e densa di emozioni e va gestita con estrema "cura".

¹⁵ A. Carlini, *BES in classe*, Tecnodid, Napoli 2015, p. 123.

¹⁶ Testo tratto e adattato da: G. Favaro, *Partenze inclusive*, in "La Vita Scolastica", n. 1, anno 69°, Giunti, Firenze 2014.

RIPORTARE EVENTUALE PROGETTAZIONE PER ALUNNI STRANIERI ADOTTATA DALLA SCUOLA/CLASSE

La valutazione

I minori con cittadinanza non italiana presenti sul territorio nazionale, in quanto soggetti all'obbligo d'istruzione, sono valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani (DPR 394/1999, art. 45). Questa norma è richiamata anche nel regolamento sulla valutazione scolastica, emanato con il DPR n.122/2009. Pertanto, agli alunni stranieri iscritti nelle scuole italiane, sia statali che paritarie, si applicano tutte le disposizioni previste dal regolamento:

- diritto ad una valutazione, periodica e finale, trasparente e tempestiva, sulla base di criteri definiti dal Collegio dei docenti;
- assegnazione di voti espressi in decimi per tutte le discipline di studio e per il comportamento (tranne che per la scuola primaria, dove tale voto è sostituito da un giudizio);
- ammissione alla classe successiva o all'esame di Stato in presenza di voti non inferiori al sei in tutte le discipline e nel comportamento;
- rilascio della certificazione delle competenze acquisite al termine della scuola primaria, secondaria di primo grado e dell'obbligo di istruzione;
- attribuzione delle tutele specifiche previste dalle norme se lo studente è affetto da disabilità certificata ai sensi della legge n. 104/2012 o da disturbo specifico di apprendimento (DSA), certificato ai sensi della legge n. 170/2010 o presenta altre difficoltà ricomprese nella recente Direttiva sui bisogni educativi speciali emanata il 27 dicembre 2012.

Nella sua accezione formativa, la valutazione degli alunni stranieri, soprattutto di quelli di recente immigrazione o non italo-foni, pone diversi ordini di questioni, che possono riguardare non solo le modalità di valutazione e di certificazione ma, in particolare, la necessità di tener conto del percorso di apprendimento dei singoli studenti.

È prioritario, in tal senso, che la scuola favorisca, con specifiche strategie e percorsi personalizzati, a partire dalle Indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo di istruzione e, successivamente, dalle Indicazioni e Linee guida per le scuole secondarie di secondo grado, un possibile adattamento dei programmi per i singoli alunni, garantendo agli studenti non italiani una valutazione che tenga conto, per quanto possibile, della loro storia scolastica precedente, degli esiti raggiunti, delle caratteristiche delle scuole frequentate, delle abilità e competenze essenziali acquisite.

La già ricordata direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 sui bisogni educativi speciali e le successive note di chiarimento rafforzano e specificano il ruolo e le responsabilità delle istituzioni scolastiche autonome e dei docenti nella valutazione degli alunni stranieri non italo-foni, anche attraverso strumenti di lavoro in itinere che abbiano la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento personalizzato programmate. In proposito si ricorda che gli alunni con cittadinanza non italiana necessitano anzitutto di interventi didattici di natura transitoria relativi all'apprendimento della lingua e che solo in via eccezionale si deve ricorrere alla formalizzazione di un vero e proprio piano didattico personalizzato (vedi nota ministeriale del 22 novembre 2013). Si fa in questo caso riferimento soprattutto agli alunni neo-arrivati ultratredicenni, provenienti da paesi di lingua non latina. Non deve tuttavia costituire un elemento discriminante la provenienza da altri paesi e la mancanza della cittadinanza italiana.

<i>DISCIPLINA</i> <hr/>	
<i>DISCIPLINA</i> <hr/>	
<hr/>	
<hr/>	

RIFLESSIONE IN GRUPPO

Argomenti di confronto e riflessione:

- dati acquisiti

annotazioni

Presentazione argomento successivo:

- Strutturazione di un PDP
- Approfondimenti in autoformazione

INTERVENTO (a cura del tirocinante): DAL BES ALLA PROPOSTA PER LA CLASSE

a) Analisi di un PDP	SCHEDA N. 11	SETTIMA GIORNATA
b) Progettazione intervento	SCHEDA N. 12	SETTIMA GIORNATA
c) Attuazione intervento in classe	SCHEDA N. 13	OTTAVA GIORNATA
d) Valutazione intervento	SCHEDA N. 14	OTTAVA GIORNATA

**SETTIMA GIORNATA NELLA SCUOLA PRIMARIA
TIROCINIO DIRETTO - 5 ORE - DATA ___/___/___**

Il Piano Didattico Personalizzato [da elaborare entro il primo trimestre dell'anno scolastico] contiene:

- Dati anagrafici
- Tipologia di disturbo
- Attività didattiche **individualizzate** (ob. comuni al gruppo-classe)
- Attività didattiche **personalizzate** (ob. diversi dal gruppo-classe)
- Strumenti Compensativi utilizzati
- Misure dispensative adottate
- Forme di verifica e valutazione personalizzate (cfr. art. 10 DPR 122/2009).

«Un'offerta didattica individualizzata cerca di adattarsi a bisogni di un singolo alunno, riconoscendoli e modificando le varie strategie di insegnamento-apprendimento per riuscire a portarlo il più vicino possibile agli **obiettivi comuni** al gruppo di appartenenza, alla sua classe o al corso di studi. In questo modo si cerca di far raggiungere un fine, un traguardo comune anche con mezzi e percorsi diversi, molto individualizzati.

Nel caso della personalizzazione, ad essere **diversi sono gli obiettivi** dell'offerta formativa, che possono divergere nettamente rispetto a quelli del gruppo di appartenenza [...]. L'obiettivo finale della personalizzazione non è tanto quello di raggiungere nei modi più adatti un fine comune, ma quello di costruire un percorso mirato ai fini personali, anche del tutto diversi rispetto a quelli degli altri alunni» (D. Ianes e A. Canevaro, *Facciamo il punto su ... l'integrazione scolastica*, Erickson, Trento 2008, pp. 20-21).

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

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

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

SCHEDA N. 11
ANALISI DI UN **PDP** PER UN ALUNNO CON **DSA**

**PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO
SCUOLA PRIMARIA**

ISTITUZIONE SCOLASTICA: _____

ANNO SCOLASTICO: _____ / _____

ALUNNO: _____

1. DATI GENERALI

Nome e Cognome	
Data di nascita	
Classe	
Insegnante referente	
Diagnosi medico-specialistica	redatta in data... da... presso...
Interventi pregressi e/o contemporanei al percorso scolastico	effettuati da... presso... periodo e frequenza..... modalità...
Scolarizzazione pregressa	Documentazione relativa alla scolarizzazione e alla didattica nella scuola dell'infanzia
Rapporti scuola-famiglia	

2. FUNZIONAMENTO DELLE ABILITÀ DI LETTURA, SCRITTURA E CALCOLO

Letture		Elementi desunti dalla diagnosi	Elementi desunti dall'osservazione in classe
	Velocità		
	Correttezza		
	Comprensione		
Scrittura		Elementi desunti dalla diagnosi	Elementi desunti dall'osservazione in classe
	Grafia		
	Tipologia di errori		
	Produzione		
Calcolo		Elementi desunti dalla diagnosi	Elementi desunti dall'osservazione in classe
	Mentale		
	Per iscritto		
Altro	Eventuali disturbi nell'area motorio-prassica:		
	Ulteriori disturbi associati:		
	Bilinguismo o italiano L2:		
	Livello di autonomia:		

3. DIDATTICA PERSONALIZZATA

Strategie e metodi di insegnamento

Macroarea linguistico-espressiva	
Macroarea logico-matematica-scientifica	
Macroarea storico-geografica-sociale	

STRATEGIE METODOLOGICHE E DIDATTICHE

- Valorizzare nella didattica linguaggi comunicativi altri dal codice scritto (linguaggio iconografico, parlato), utilizzando mediatori didattici quali immagini, disegni e riepiloghi a voce
- Utilizzare schemi e mappe concettuali
- Privilegiare l'apprendimento dall'esperienza e la didattica laboratoriale
- Promuovere processi metacognitivi per sollecitare nell'alunno l'autocontrollo e l'autovalutazione dei propri processi di apprendimento
- Incentivare la didattica di piccolo gruppo e il tutoraggio tra pari
- Promuovere l'apprendimento collaborativo

La legge 170/2010 art.5 lettera b) richiama le Istituzioni scolastiche all'obbligo di garantire:

"l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere."

Misure dispensative

Macroarea linguistico-espressiva	
Macroarea logico-matematica-scientifica	
Macroarea storico-geografica-sociale	

MISURE DISPENSATIVE

All'alunno con DSA è garantito l'essere dispensato da alcune prestazioni non essenziali ai fini dei concetti da apprendere. Esse possono essere, a seconda della disciplina e del caso:

- l'utilizzo contemporaneo dei quattro caratteri (stampatello maiuscolo, stampatello minuscolo, corsivo minuscolo, corsivo maiuscolo),
- la lettura ad alta voce,
- la scrittura sotto dettatura,
- prendere appunti,
- copiare dalla lavagna,
- lo studio mnemonico delle tabelline,
- lo studio della lingua straniera in forma scritta,
- il rispetto della tempistica per la consegna dei compiti scritti,
- la quantità dei compiti a casa.

Strumenti compensativi/tempi aggiuntivi:

Macroarea linguistico-espressiva	
Macroarea logico-matematica-scientifica	
Macroarea storico-geografica-sociale	

STRUMENTI COMPENSATIVI

Altresì l'alunno con DSA può usufruire di strumenti compensativi che gli consentono di compensare le carenze funzionali determinate dal disturbo. Aiutandolo nella parte automatica della consegna, permettono all'alunno di concentrarsi sui compiti cognitivi oltre che avere importanti ripercussioni sulla velocità e sulla correttezza. A seconda della disciplina e del caso, possono essere:

- tabella dell'alfabeto,
- retta ordinata dei numeri,
- tavola pitagorica,
- linea del tempo,
- tabella delle misure e delle formule geometriche,
- formulari, sintesi, schemi, mappe concettuali delle unità di apprendimento,
- computer con programma di videoscrittura, correttore ortografico e sintesi vocale; stampante e scanner,
- calcolatrice,
- registratore e risorse audio (sintesi vocale, audiolibri, libri digitali),
- software didattici specifici.

Tempi aggiuntivi:

Macroarea linguistico-espressiva	
Macroarea logico-matematica-scientifica	
Macroarea storico-geografica-sociale	

4. VALUTAZIONE¹⁷

L'alunno, nella valutazione delle diverse discipline, si avvarrà di:

Disciplina	Misure dispensative	Strumenti compensativi	Tempi aggiuntivi
Italiano			
Matematica			
Lingua Inglese			
.....			
.....			
.....			
.....			

ELEMENTI ESSENZIALI PER LA VALUTAZIONE

- Predisporre verifiche graduate.
- Programmare e concordare con l'alunno le verifiche.
- Prevedere verifiche orali a compensazione di quelle scritte (soprattutto per la lingua straniera).
- Valutare tenendo conto maggiormente del contenuto più che della forma.
- Far usare strumenti e mediatori didattici nelle prove sia scritte sia orali.
- Introdurre prove informatizzate.
- Programmare tempi più lunghi per l'esecuzione delle prove.

¹⁷ Verifica e Valutazione Personalizzata DPR 122/2009 - Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni, art. 10 - Valutazione degli alunni con difficoltà specifica di apprendimento (DSA)

- Adeguate forme di verifica e valutazione in corso e negli esami finali.

- Commissione esami di stato (DM 12/7/11) riserva particolare attenzione alla padronanza dei contenuti disciplinari, prescindendo dagli aspetti legati all'abilità deficitaria.

- Si assicurano tempi più lunghi per le prove e strumenti compensativi.

- Lingua straniera, prova orale.

- Dispensa prestazioni scritte:

* Gravità disturbo.

* Richiesta della famiglia.

* Approvazione da parte del Consiglio di classe.

ANALISI DI UN **PDP** PER ALTRA TIPOLOGIA DI BES

PREMESSA

La C. M. n. 8 del 6/03/2013 esplicita quanto segue:

- “attraverso la compilazione del P.D. P. la scuola e gli insegnanti hanno l’opportunità di intervenire con adeguate strategie didattiche nei confronti di alunni che, per un periodo temporaneo o più duraturo, necessitano di insegnamento/apprendimento adatto ai loro bisogni....”;
- “Il piano Didattico personalizzato è uno strumento di lavoro condiviso che aiuta a individuare percorsi e soluzioni, curvando la metodologia d’insegnamento ai bisogni dell’alunno. Esso stesso diviene motivo di riflessione sui punti di criticità e propone nuove fasi operative ...”;
- “gli interventi mirati in alcune discipline costituiscono un aiuto ottimale e permettono all’alunno un graduale miglioramento. Scuola e famiglia, accettando le proposte, si impegnano a realizzare il successo formativo dell’alunno....”.

PRECISAZIONE

Pertanto, il P.D.P:

- ha natura e durata transitoria,
- non è una segnalazione e non costituisce alcun tipo di certificazione,
- non comporta elementi di discriminazione all’interno della classe,
- garantisce *in toto* l’apprendimento dei programmi curricolari.

DESTINATARI ⇒ ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI (NON DSA)

Rientrano in questa sezione tutte le altre tipologie di disturbo evolutivo specifico (non DSA) e le situazioni di svantaggio socioeconomico, culturale e linguistico citate dalla C.M. n. 8 del 06/03/2013:

- DISAGIO COMPORTAMENTALE
- DISAGIO SOCIO/LINGUISTICO-CULTURALE
- INTERVENTO PERIODICO
- INTERVENTO IN CONTINUITÀ

DESCRIZIONE DI ABILITÀ E COMPORTAMENTI OSSERVABILI A SCUOLA DA PARTE DEI DOCENTI DI CLASSE

- per gli **allievi con svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale, senza diagnosi specialistica**, si suggerisce la compilazione della griglia osservativa che segue:

GRIGLIA OSSERVATIVA ALLIEVI CON BES "III FASCIA" Area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale	Osservazione Degli INSEGNANTI			
Partecipa alle uscite didattiche	2	1	0	9
È inserito in attività proposte dal territorio	2	1	0	9
Problematiche riferite dalla famiglia	2	1	0	9
Parla la lingua italiana	2	1	0	9
Nato in Italia da genitori stranieri	2	1	0	9
Nato all'estero	2	1	0	9
A casa con i genitori parla la lingua di origine	2	1	0	9
Comunica in lingua italiana	2	1	0	9
È arrivato a scuola nel corso dell'anno	2	1	0	9
La famiglia è integrata nel territorio	2	1	0	9
Opportunità di esperienze formative	2	1	0	9
Manifesta difficoltà di lettura/scrittura	2	1	0	9
Manifesta difficoltà di espressione orale	2	1	0	9
Manifesta difficoltà nella costruzione della frase	2	1	0	9
Manifesta difficoltà nella pronuncia dei fonemi	2	1	0	9
Manifesta difficoltà logico/matematiche	2	1	0	9
Manifesta difficoltà nel rispetto delle regole	2	1	0	9
Manifesta difficoltà nel mantenere l'attenzione durante le spiegazioni	2	1	0	9
Non svolge regolarmente i compiti a casa	2	1	0	9
Non esegue le consegne che gli vengono proposte in classe	2	1	0	9
Manifesta difficoltà nella comprensione delle consegne proposte	2	1	0	9
Fa domande non pertinenti all'insegnante/educatore	2	1	0	9
Disturba lo svolgimento delle lezioni/attività (distraggono i compagni, ecc.)	2	1	0	9

Non presta attenzione ai richiami dell'insegnante/educatore	2	1	0	9
È sensibile ai richiami dell'insegnante/educatore	2	1	0	9
Manifesta difficoltà a stare fermo nel proprio banco/posto	2	1	0	9
Si fa distrarre dai compagni	2	1	0	9
Manifesta timidezza	2	1	0	9
Viene escluso dai compagni dalle attività scolastiche/ludiche	2	1	0	9
Viene escluso dai compagni dalle attività di gioco	2	1	0	9
Tende ad autoescludersi dalle attività scolastiche	2	1	0	9
Tende ad autoescludersi dalle attività di gioco/ricreative	2	1	0	9
Non porta a scuola i materiali necessari alle attività scolastiche	2	1	0	9
Ha scarsa cura dei materiali per le attività scolastiche (propri e della scuola)	2	1	0	9
Dimostra scarsa fiducia nelle proprie capacità	2	1	0	9
Manifesta difficoltà di coordinazione motoria generale/segmentale	2	1	0	9
Si spaventa facilmente a scuola	2	1	0	9
Predilige i rapporti con gli adulti piuttosto che con i pari	2	1	0	9

LEGENDA

0 = L'elemento descritto dal criterio non mette in evidenza particolari problematiche.

1 = L'elemento descritto dal criterio mette in evidenza problematiche *lievi o occasionali*.

2 = L'elemento descritto dal criterio mette in evidenza problematiche rilevanti o reiterate.

9 = L'elemento descritto non solo non mette in evidenza problematiche, ma rappresenta un "punto di forza" dell'allievo, su cui fare leva nell'intervento.

OSSERVAZIONE DI ULTERIORI ASPETTI SIGNIFICATIVI

MOTIVAZIONE				
Partecipazione al dialogo educativo	<input type="checkbox"/> MOLTO ADEGUATA	<input type="checkbox"/> ADEGUATA	<input type="checkbox"/> POCO ADEGUATA	<input type="checkbox"/> NON ADEGUATA
Consapevolezza delle proprie difficoltà	<input type="checkbox"/> MOLTO ADEGUATA	<input type="checkbox"/> ADEGUATA	<input type="checkbox"/> POCO ADEGUATA	<input type="checkbox"/> NON ADEGUATA
Consapevolezza dei propri punti di forza	<input type="checkbox"/> MOLTO ADEGUATA	<input type="checkbox"/> ADEGUATA	<input type="checkbox"/> POCO ADEGUATA	<input type="checkbox"/> NON ADEGUATA
Autostima	<input type="checkbox"/> MOLTO ADEGUATA	<input type="checkbox"/> ADEGUATA	<input type="checkbox"/> POCO ADEGUATA	<input type="checkbox"/> NON ADEGUATA
ATTEGGIAMENTI E COMPORTAMENTI RISCONTRABILI A SCUOLA				
Regolarità frequenza scolastica	<input type="checkbox"/> MOLTO ADEGUATA	<input type="checkbox"/> ADEGUATA	<input type="checkbox"/> POCO ADEGUATA	<input type="checkbox"/> NON ADEGUATA
Accettazione e rispetto delle regole	<input type="checkbox"/> MOLTO ADEGUATA	<input type="checkbox"/> ADEGUATA	<input type="checkbox"/> POCO ADEGUATA	<input type="checkbox"/> NON ADEGUATA
Rispetto degli impegni	<input type="checkbox"/> MOLTO ADEGUATA	<input type="checkbox"/> ADEGUATA	<input type="checkbox"/> POCO ADEGUATA	<input type="checkbox"/> NON ADEGUATA
Accettazione consapevole degli strumenti compensativi e delle misure dispensative	<input type="checkbox"/> MOLTO ADEGUATA	<input type="checkbox"/> ADEGUATA	<input type="checkbox"/> POCO ADEGUATA	<input type="checkbox"/> NON ADEGUATA
Autonomia nel lavoro	<input type="checkbox"/> MOLTO ADEGUATA	<input type="checkbox"/> ADEGUATA	<input type="checkbox"/> POCO ADEGUATA	<input type="checkbox"/> NON ADEGUATA
STRATEGIE UTILIZZATE DALL'ALUNNO NELLO STUDIO				
Sottolinea, identifica parole-chiave, ...	<input type="checkbox"/> EFFICACE		<input type="checkbox"/> DA POTENZIARE	
Costruisce schemi, mappe o diagrammi	<input type="checkbox"/> EFFICACE		<input type="checkbox"/> DA POTENZIARE	
Utilizza strumenti informatici (computer, correttore ortografico, software ...)	<input type="checkbox"/> EFFICACE		<input type="checkbox"/> DA POTENZIARE	
Usa strategie di memorizzazione (immagini, colori, riquadrature ...)	<input type="checkbox"/> EFFICACE		<input type="checkbox"/> DA POTENZIARE	
Altro				

Patto Formativo Personalizzato

Tra Scuola e Famiglia dell'alunno/a _____,
 frequentante la classe/sezione _____ nell'a.s. _____, in data _____
 si concorda quanto segue:

Descrizione Situazione per la quale si rende necessario stipulare il contratto	
Interventi concordati sul piano educativo–didattico	
Interventi sull'inserimento nel gruppo-classe o in altri gruppi	
Interventi sulla motivazione (premi / punizioni)	
Interventi sulle modalità di valutazione	
Interventi sul tempo- scuola	
Interventi previsti nell'extrascuola	
Altri interventi previsti	

INTERVENTO EDUCATIVO-DIDATTICO

Percorso formativo facilitato o personalizzato in riferimento alle voci previste nel **Patto**

DISCIPLINA	
INTERVENTO:	
DISCIPLINA	
INTERVENTO:	
DISCIPLINA	
INTERVENTO:	
DISCIPLINA	
INTERVENTO:	

VERIFICA DEGLI INTERVENTI		
Tipologia	Se SÌ , perché?	Se NO , perché?
Gli interventi messi in atto dalla scuola sono stati efficaci?		
Il coinvolgimento della famiglia è stato efficace?		
Il coinvolgimento degli altri servizi è stato efficace?		
I risultati raggiunti sono sufficienti a risolvere le problematiche?		
Altro		

Le parti coinvolte si impegnano a rispettare quanto condiviso e concordato, nel presente PDP, per il successo formativo dell'alunno.

DOCENTI

COGNOME E NOME	DISCIPLINA	FIRMA

FIRMA DEI GENITORI

_____, li _____

IL DIRIGENTE SCOLASTICO

SCHEDA N. 12
PROGETTAZIONE DELL'INTERVENTO DIDATTICO
Partendo dall'analisi del PDP, si elabori la progettazione di un intervento da concretizzare
contestualizzandolo nella programmazione di classe.

Disciplina	
TEMPI PREVISTI	dalle ore
	alle ore
SPAZIO UTILIZZATO	<input type="checkbox"/> aula
	<input type="checkbox"/> laboratorio
	<input type="checkbox"/> spazi esterni
COMPOSIZIONE DEI GRUPPI	<input type="checkbox"/> piccolo gruppo
	<input type="checkbox"/> grande gruppo
	<input type="checkbox"/> gruppi di livello
	<input type="checkbox"/> gruppi di compito
	<input type="checkbox"/> gruppi elettivi
PROPOSTE OPERATIVE E DI DISCUSSIONE CON ATTIVITÀ INDIVIDUALIZZATE ATTIVITÀ PERSONALIZZATE	Contenuti (specificare)
PREREQUISITI	Competenze pregresse dell'alunno con BES

OBIETTIVI	DISCIPLINARI	
	PLURIDISCIPLINARI	
	INTERDISCIPLINARI	
INDICAZIONI DIDATTICHE	Attività per la costruzione del percorso	
	Misure Dispensative	
	Strumenti compensativi	
	Strategie cooperative	
	Relazione di aiuto	
	Altre Strategie	
MEZZI e MATERIALI		
MODALITÀ DI VERIFICA PERSONALIZZATA		
COMPETENZE ATTESE		
DOCUMENTAZIONE		

nota MIUR del 22.11.2013

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

Inoltre,

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

Percorso
Percorso
Scuola
Scuola
dell'Infanzia

SCHEDA N. 2
OSSERVAZIONE E ANALISI DEL CONTESTO SCOLASTICO ACCOGLIENTE
LA SEZIONE DELL'INFANZIA

Durante l'inserimento nel contesto accogliente, si raccolgano i dati necessari alla conoscenza del gruppo-sezione attraverso l'osservazione e il colloquio con i docenti tutor. In particolare si focalizzi l'attenzione sui seguenti aspetti: *struttura, organizzazione e ambiente di apprendimento.*

composizione del gruppo sezione	numero bambini _____	<input type="checkbox"/> età sezione _____ <input type="checkbox"/> anticipatari n. _____ <input type="checkbox"/> maschi n. _____ <input type="checkbox"/> femmine n. _____ <input type="checkbox"/> stranieri n. _____ <input type="checkbox"/> disabili n. _____ <input type="checkbox"/> problematiche non certificate _____
spazio aula (ampiezza, luminosità, ecc.)		
presenza sussidi e/o materiali (giochi strutturati, altro)		
disposizione e tipologia banchi		
gestione dello spazio (organizzazione funzionale dello spazio aula rispetto ad attività diverse)		

clima relazionale		
Approccio con la diversità (disabilità, intercultura,...)		
comportamento dei bambini nelle attività (autonomia, partecipazione, tempi di ascolto e di attenzione, relazioni tra i componenti della classe, clima comunicativo, ecc.)		
tipologie di gioco prevalenti utilizzate dai docenti		
modalità di raggruppamento dei bambini nei vari momenti della giornata scolastica		
gestione del tempo -alternanza delle attività:	tempi deboli (dedicati alle attività di cura, accoglienza, routine)	
	tempi forti (attività esplicitamente riferiti alla realizzazione del curricolo)	
uso dei materiali		
uso di altri spazi		

RIFLETTERE IN GRUPPO

Argomenti di confronto e riflessione:

- La scuola dell'infanzia e gli alunni con BES.

La scuola dell'infanzia nelle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012* (pp. 22 e ss.)

I bambini giungono alla scuola dell'infanzia con una storia: in famiglia, al nido di infanzia o alla sezione primavera hanno imparato a muoversi e ad entrare in contatto con gli altri con livelli crescenti, ma ancora incerti, di autonomia; hanno sperimentato le prime e le più importanti relazioni; hanno vissuto emozioni ed interpretato ruoli attraverso il gioco e la parola; hanno intuito i tratti fondamentali della loro cultura, hanno iniziato a porsi domande di senso sul mondo e la vita.

Ogni bambino è, in sé, diverso ed unico e riflette anche la diversità degli ambienti di provenienza che oggi conoscono una straordinaria differenziazione di modelli antropologici ed educativi, che comprendono famiglie equilibrate e ricche di proposte educative accanto ad altre più fragili e precarie; una presenza genitoriale sicura ma anche situazioni diverse di assenza; il rispetto per chi è bambino insieme al rischio della fretta e del precoce coinvolgimento nelle dinamiche della vita adulta.

I bambini sono alla ricerca di legami affettivi e di punti di riferimento, di conferme e di serenità e, al contempo, di nuovi stimoli emotivi, sociali, culturali, di ritualità, ripetizioni, narrazioni, scoperte.

La scuola dell'infanzia si presenta come un ambiente protettivo, capace di accogliere la diversità e di promuovere le potenzialità di tutti i bambini [...].

Per i genitori che provengono da altre nazioni e che sono impegnati in progetti di vita di varia durata per i loro figli nel nostro Paese, la scuola si offre come uno spazio pubblico per costruire rapporti di fiducia e nuovi legami di comunità. Modelli culturali ed educativi, esperienze religiose diverse, ruoli sociali e di genere hanno modo di confrontarsi, di rispettarsi e di evolvere verso i valori di convivenza in una società aperta e democratica.

Le famiglie dei bambini con disabilità trovano nella scuola un adeguato supporto capace di promuovere le risorse dei loro figli, attraverso il riconoscimento delle differenze e la costruzione di ambienti educativi accoglienti e inclusivi, in modo che ciascun bambino possa trovare attenzioni specifiche ai propri bisogni e condividere con gli altri il proprio percorso di formazione. [...]

La scuola dell'infanzia riconosce questa pluralità di elementi che creano tante possibilità di crescita, emotiva e cognitiva insieme, per far evolvere le potenzialità di tutti e di ciascuno, creare la disponibilità nei bambini a fidarsi e ad essere accompagnati, nell'avventura della conoscenza. La scuola promuove lo star bene e un sereno apprendimento attraverso la cura degli ambienti, la predisposizione degli spazi educativi, la conduzione attenta dell'intera giornata scolastica. [...]

Lo stile educativo dei docenti si ispira a criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa, con una continua capacità di osservazione del bambino, di presa in carico del suo "mondo", di lettura delle sue scoperte, di sostegno e di incoraggiamento all'evoluzione dei suoi apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli.

La progettualità si esplica nella capacità di dare senso e intenzionalità all'intreccio di spazi, tempi, routine e attività, promuovendo un coerente contesto educativo, attraverso un'appropriata regia pedagogica. [...]

Il curricolo della scuola dell'infanzia non coincide con la sola organizzazione delle attività didattiche che si realizzano nella sezione e nelle intersezioni, negli spazi esterni, nei laboratori, negli ambienti di vita comune, ma si esplica in un'equilibrata integrazione dei momenti di cura, di relazione, di apprendimento, dove le stesse routine (ingresso, pasto,...) svolgono una funzione di regolazione di ritmi della giornata e si offrono come base sicura per nuove esperienze e nuove sollecitazioni.

L'apprendimento avviene attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio, in una dimensione ludica, da intendersi come forma tipica di relazione e di conoscenza. [...]

Ogni campo di esperienza offre un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi, riferiti ai sistemi simbolici della nostra cultura, capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri. [...]

I traguardi per lo sviluppo della competenza suggeriscono all'insegnante orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare piste di lavoro per organizzare attività ed esperienze volte a promuovere la competenza [...]. [...]

Nella relazione educativa, gli insegnanti svolgono una funzione di mediazione e di facilitazione e [...] aiutano i bambini a pensare e a riflettere meglio, sollecitandoli a descrivere, narrare, a fare ipotesi, dare e chiedere spiegazioni in contesti cooperativi e di confronto diffuso.

L'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo e pertanto deve essere oggetto di esplicita progettazione e verifica.[...]

L'osservazione, nelle sue diverse modalità, rappresenta uno strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo, rispettandone l'originalità, l'unicità, le potenzialità attraverso un atteggiamento di ascolto, empatia e rassicurazione.

La pratica della documentazione va intesa come processo che produce tracce, memoria, riflessione, negli adulti e nei bambini, rendendo visibili le modalità e i percorsi di formazione e permettendo di apprezzare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo.

L'attività di valutazione nella scuola dell'infanzia risponde ad una funzione di carattere formativo, che riconosce, accompagna, descrive e documenta i processi di crescita, evita di classificare e di giudicare le prestazioni dei bambini, perché è orientata a esplorare e incoraggiare lo sviluppo di tutte le loro potenzialità. [...]

[...] Le pratiche dell'autovalutazione, della valutazione esterna, della rendicontazione sociale, sono volte al miglioramento continuo della qualità educativa.

Interventi per l'individuazione del rischio e la prevenzione dei DSA nella scuola dell'infanzia

Il DSA è infatti un disturbo dimensionale dell'apprendimento, definito come una prestazione inferiore ad un livello prestabilito: gli indicatori (atipie nello sviluppo delle competenze linguistiche, percettive e grafiche) esprimono la maturazione lenta o atipica o la non efficienza di una abilità o del processo sottostante, ma non possono predire se la difficoltà di apprendimento sia sostanzialmente risolvibile oppure mostrerà di essere un disturbo. Inoltre, lo sviluppo delle competenze di ciascun bambino può subire rallentamenti ed accelerazioni poco prevedibili: una situazione di "rischio" può quindi non costituire una caratteristica stabile nel tempo.

La rilevazione delle potenziali difficoltà di apprendimento può iniziare, quindi, con discreta efficacia, soltanto nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia. In tale contesto, particolare attenzione andrà posta alle difficoltà che i bambini anticipatori³ possono incontrare, che possono derivare dalla necessità di ulteriori naturali tempi di maturazione e non da difficoltà di apprendimento né tanto meno da disturbi.

Le difficoltà eventualmente emerse dalle attività di identificazione non debbono portare all'invio dei bambini al servizio sanitario, ma ad un aumento dell'attenzione ed alla proposta di specifiche attività educative e didattiche. Si sottolinea, al riguardo, che nella scuola dell'infanzia non è previsto effettuare invii al servizio specialistico per un sospetto di DSA.

Un discorso a parte può essere fatto per quei bambini che presentano già un disturbo del linguaggio conclamato o altri disturbi significativi, che possono o meno avere come evoluzione un DSA: in questi casi i bambini dovranno essere avviati ad un percorso diagnostico e ad eventuale presa in carico specialistica prima dell'ingresso nella scuola primaria.

L'attività di potenziamento, costruita sulla base degli indicatori utilizzati per la rilevazione del rischio, è da attuarsi sull'intero gruppo di bambini e può costituire un contesto di

¹⁸ Linee Guida per la predisposizione di protocolli regionali per l'individuazione precoce dei casi sospetti per DSA.

osservazione sistematica utile a identificare eventuali ulteriori ritardi di sviluppo nonché a realizzare un percorso formativo-progettuale in continuità con il successivo ordine scolastico.

Per quanto riguarda il rischio di dislessia, gli indicatori più sensibili sono riferiti allo sviluppo del linguaggio (capacità di comprensione e di espressione, alterazioni fonologiche significative, capacità percettivo-uditive, competenze di manipolazione consapevole dei suoni all'interno delle parole).

Per quanto riguarda il rischio di disturbi di scrittura, accanto agli indicatori linguistici già descritti per la lettura, vanno considerati quelli legati alla maturazione delle competenze visuo-costruttive⁴ e di rappresentazione grafica.

Per quanto riguarda l'area del calcolo, gli indicatori di rischio sono riferiti alla difficoltà nella rappresentazione delle quantità, nel loro confronto e manipolazione (aggiungere e sottrarre) e nella capacità di astrazione della numerosità al di là del dato percettivo dell'oggetto o degli oggetti.

L'identificazione delle difficoltà di sviluppo può essere attuata attraverso lo strumento dell'osservazione sistematica. In ogni caso, la realizzazione di percorsi formativo-progettuali per l'intero gruppo di bambini, che va anteposta alla segnalazione alle famiglie per l'invio ai servizi sanitari, deve comunque costituire materia di dialogo e di scambio educativo con le famiglie stesse, al fine di individuare e di condividere i percorsi migliori per ciascun singolo bambino.

Nell'ambito della definizione dei protocolli regionali potranno anche essere individuate procedure e/o strumenti di rilevazione di cui siano disponibili dati di riferimento attendibili. Ove possibile, sulla base di specifici accordi, alcuni strumenti di rilevazione di libero utilizzo (non protetti da diritti d'autore) per l'individuazione precoce delle difficoltà, potranno essere messi a disposizione delle istituzioni scolastiche mediante pubblicazione sui siti web degli Uffici Scolastici Regionali.

È importante sottolineare l'opportunità che l'attività di identificazione sia preceduta e accompagnata dalla formazione degli insegnanti.

La condivisione con le famiglie del progetto di rilevazione - se condotta nei termini di un "sostegno alla salute ed allo sviluppo dei bambini" - crea un terreno favorevole per una raccolta aggiuntiva di dati e per un eventuale successivo avvio di un percorso diagnostico.

L'inserimento nel piano dell'offerta formativa del progetto di osservazione e di attività didattica mirata alla prevenzione potrà costituire un elemento di qualità del servizio scolastico, nell'ottica di favorire il successo formativo secondo le potenzialità di ciascuno.

⁴ Ci si riferisce a costruzione di strutture bi-tridimensionali quali puzzle, costruzioni con mattoncini in legno o plastica e/o ad operazioni quali allacciare, abbottonare, ecc.

Argomenti di confronto e riflessione:

- analisi macrocontesto accogliente: la Scuola dell'Infanzia
- analisi microcontesto accogliente: la Sezione
- bisogni educativi comuni e speciali

annotazioni

SCHEDA N. 3
ANALISI BISOGNI EDUCATIVI: COMUNI O SPECIALI?

COSA OSSERVARE

- A- ASPETTI DELLA PERSONALITÀ**
B- ATTIVITÀ PSICO-MOTORIA E SENSO-PERCETTIVA
C- ATTIVITÀ LINGUISTICO-ESPRESSIVA E COGNITIVA
D- ATTIVITÀ GRAFICO-PITTORICHE E MUSICALI

Osservare tutti i bambini della sezione e riportare i dati di un solo bambino scelto a caso

A- ASPETTI DELLA PERSONALITÀ			
A-1. CARATTERISTICHE FISICHE			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
SGUARDO	<input type="checkbox"/> Vivo		
	<input type="checkbox"/> Fisso		
	<input type="checkbox"/> Ricerca Contatto Oculare		
	<input type="checkbox"/> Attonito		
MIMICA	<input type="checkbox"/> Vivace		
	<input type="checkbox"/> Eccitata		
	<input type="checkbox"/> Spenta		
	<input type="checkbox"/> Normale		
PORTAMENTO	<input type="checkbox"/> Sciolto		
	<input type="checkbox"/> Disarmonico		
	<input type="checkbox"/> Rigido		
	<input type="checkbox"/> Ipotonico		
A-2. CARATTERISTICHE DELLA PERSONALITÀ			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
UMORE	<input type="checkbox"/> Costante	<input type="checkbox"/> Triste	
		<input type="checkbox"/> Serio	
	<input type="checkbox"/> Variabile	<input type="checkbox"/> Eccitato	
		<input type="checkbox"/> Allegro	
		<input type="checkbox"/> Malinconico	
CAPACITÀ DI AUTOCONTROLLO	<input type="checkbox"/> Disciplinato		
	<input type="checkbox"/> Indisciplinato		
	<input type="checkbox"/> Apatico		
	<input type="checkbox"/> Ipereccitato		
	<input type="checkbox"/> Aggressivo		
	<input type="checkbox"/> Passivo		
	<input type="checkbox"/> Isolato		
	<input type="checkbox"/> Dipendente		
	<input type="checkbox"/> Invadente		
	<input type="checkbox"/> Evasivo		

A-3. AUTONOMIA PERSONALE			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> cerca il contatto corporeo		
	<input type="checkbox"/> rifiuta il contatto corporeo		
	<input type="checkbox"/> si abbiglia da solo		
	<input type="checkbox"/> ha acquisito il controllo sfinterico		
	<input type="checkbox"/> si lava le mani e il viso da solo		
	<input type="checkbox"/> si soffia il naso da solo		
	<input type="checkbox"/> tiene in ordine le proprie cose		
	<input type="checkbox"/> mangia da solo		
	<input type="checkbox"/> si offre spontaneamente per semplici comandi		
	<input type="checkbox"/> attende le consegne dell'insegnante prima di iniziare un'attività		
	<input type="checkbox"/> mantiene le consegne mentre svolge il compito richiesto		
	<input type="checkbox"/> se rimane da solo, è inattivo		
	<input type="checkbox"/> è necessario stimolarlo a lungo		
<input type="checkbox"/> manifesta stereotipie gestuali			
A-4. MOTRICITÀ			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	MOTRICITÀ GROSSA		
	<input type="checkbox"/> resta in piedi sorreggendosi		
	<input type="checkbox"/> resta in piedi senza sorreggersi		
	<input type="checkbox"/> cammina impacciato		
	<input type="checkbox"/> inciampa facilmente		
	<input type="checkbox"/> cammina sicuro		
	<input type="checkbox"/> urta contro gli oggetti		
	<input type="checkbox"/> scende le scale alternando i piedi		
	<input type="checkbox"/> saltella con un piede solo		
	<input type="checkbox"/> cammina sulla punta dei piedi		
	<input type="checkbox"/> non solleva i piedi camminando		
	<input type="checkbox"/> cammina scavalcando piccoli ostacoli		
	<input type="checkbox"/> segue una linea tracciata sul pavimento		
	<input type="checkbox"/> corre in modo impacciato		
	<input type="checkbox"/> corre in modo sciolto		
	<input type="checkbox"/> salta un ostacolo con destrezza		
	<input type="checkbox"/> sa alzarsi subito da solo quando cade		
	<input type="checkbox"/> usa le attrezzature da gioco		
	<input type="checkbox"/> riesce a calciare la palla		
	<input type="checkbox"/> afferra una palla lanciata		
	<input type="checkbox"/> lancia una palla		
	MOTRICITÀ FINE		
	<input type="checkbox"/> afferra con tutta la mano		
	<input type="checkbox"/> manipola plastilina		
	<input type="checkbox"/> tiene correttamente le matite		
	<input type="checkbox"/> sa pieghettare		
	<input type="checkbox"/> sa punteggiare		
	<input type="checkbox"/> sa ritagliare semplici figure		
	<input type="checkbox"/> esegue incastri		
	<input type="checkbox"/> sa fare semplici puzzles		
	<input type="checkbox"/> colpisce un bersaglio		
	<input type="checkbox"/> sa usare un pennello		
	<input type="checkbox"/> sa usare la colla nella giusta quantità		
<input type="checkbox"/> sa avvolgere un filo			
<input type="checkbox"/> travasa l'acqua senza versarla			
<input type="checkbox"/> usa indifferentemente entrambe le mani			

A-5. COMPORTAMENTI NEL GIOCO			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> gioca spontaneamente		
	<input type="checkbox"/> accetta il gioco organizzato		
	<input type="checkbox"/> gioca da solo		
	<input type="checkbox"/> gioca solo con un compagno		
	<input type="checkbox"/> predilige giochi ripetitivi		
	<input type="checkbox"/> predilige giochi rituali		
	<input type="checkbox"/> predilige giochi "con rischio"		
	<input type="checkbox"/> predilige giochi di "scoperta"		
	<input type="checkbox"/> predilige giochi di azione		
	<input type="checkbox"/> predilige giochi non motori		
	<input type="checkbox"/> predilige giochi motori all'aperto		
	<input type="checkbox"/> partecipa nel gruppo		
	<input type="checkbox"/> assume il ruolo di (___ leader, ___ gregario)		
<input type="checkbox"/> accetta le regole			
<input type="checkbox"/> accetta la durata del gioco			
A-6. REAZIONI EMOTIVE			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> manifesta reazioni emotive (negative/positive) con espressioni del volto		
	<input type="checkbox"/> manifesta reazioni emotive (negative/positive) con gesti		
	<input type="checkbox"/> manifesta reazioni emotive (negative/positive) verbalmente		
	<input type="checkbox"/> manifesta reazioni emotive (negative/positive) richiamando l'attenzione altrui		
	<input type="checkbox"/> trattiene in sé le emozioni		
	<input type="checkbox"/> mostra indifferenza e distacco da ciò che sperimenta		
<input type="checkbox"/> controlla la propria emotività			
A-7. RAPPORTI CON LA STRUTTURA SCOLASTICA			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> conosce l'edificio della sua scuola		
	<input type="checkbox"/> conosce le persone che lavorano nella struttura		
A-8. RAPPORTI CON I COMPAGNI			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> conosce il nome dei compagni		
	<input type="checkbox"/> riconosce i compagni		
	<input type="checkbox"/> partecipa ad attività di gruppo		
	<input type="checkbox"/> preferisce qualche compagno		
	<input type="checkbox"/> riconosce le cose degli altri		
	<input type="checkbox"/> rispetta le cose dei compagni		
	<input type="checkbox"/> rispetta le regole della convivenza civile		
<input type="checkbox"/> è accettato dai compagni			
A-9. RAPPORTI CON GLI INSEGNANTI			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> segue le insegnanti		
	<input type="checkbox"/> vuole essere al centro dell'attenzione		
	<input type="checkbox"/> riconosce il ruolo dell'insegnante		

A-10. RAPPORTI IN FAMIGLIA			
	FUNZIONAMENTO	CORRETTO	PROBLEMatico
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> conosce i componenti della famiglia		
	<input type="checkbox"/> svolge piccoli compiti in ambito familiare		
	<input type="checkbox"/> rispetta le regole della convivenza civile		
	<input type="checkbox"/> riconosce il ruolo dei genitori		
A-11. RAPPORTI CON GLI OGGETTI			
	FUNZIONAMENTO	CORRETTO	PROBLEMatico
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> osserva i nuovi giocattoli/materiali presentati		
	<input type="checkbox"/> smonta/rimonta i nuovi oggetti		
	<input type="checkbox"/> ha cura degli oggetti/materiali utilizzati		
	<input type="checkbox"/> colloca tutto al suo posto		
	<input type="checkbox"/> cerca gli oggetti richiesti		
	<input type="checkbox"/> mette gli oggetti a disposizione dei compagni		

B- ATTIVITÀ PSICO-MOTORIA E SENSO-PERCETTIVA			
B-1. ATTIVITÀ MANUALE-MANIPOLATORIA			
	FUNZIONAMENTO	CORRETTO	PROBLEMatico
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> riesce ad afferrare piccoli oggetti usando pollice e indice		
	<input type="checkbox"/> sfoglia le pagine di un libro		
	<input type="checkbox"/> sa allacciare/slacciare le scarpe		
	<input type="checkbox"/> sa abbottonare/sbottonare una giacca		
	<input type="checkbox"/> sa chiudere/aprire una cerniera		
	<input type="checkbox"/> sa chiudere/aprire automatici		
	<input type="checkbox"/> accartoccia un foglio usando entrambe le mani		
	<input type="checkbox"/> usa i colori a dita		
	<input type="checkbox"/> usa fogli e colla		
<input type="checkbox"/> riesce a colpire un oggetto con una palla			
B-2. PERCEZIONE VISIVO-MOTORIA			
	FUNZIONAMENTO	CORRETTO	PROBLEMatico
AZIONI	Il bambino:		
	COORDINAZIONE VISIVO-MOTORIA		
	<input type="checkbox"/> sa eseguire una linea tracciata sul pavimento		
	<input type="checkbox"/> sa eseguire una linea tracciata sul foglio		
	PERCEZIONE FIGURA-SFONDO		
	<input type="checkbox"/> sa trovare oggetti uguali per forma e colore		
	<input type="checkbox"/> trova le somiglianze nei dettagli tra più immagini		
	<input type="checkbox"/> trova le differenze nei dettagli tra più oggetti		
	COSTANZA PERCETTIVA		
	<input type="checkbox"/> trova, in una serie di figure geometriche, quadrati uguali per colore		
	<input type="checkbox"/> trova, in una serie, oggetti di uguale grandezza		
	<input type="checkbox"/> trova, in una serie, oggetti aventi la stessa forma		
	POSIZIONE NELLO SPAZIO		
	<input type="checkbox"/> riconosce, in una serie, oggetti collocati nella stessa posizione (orientati verso l'alto/il basso)		
	<input type="checkbox"/> indica, in una serie, le figure collocate nella posizione giusta		
	<input type="checkbox"/> trova, in una serie, figure uguali per un dettaglio		
	RELAZIONI SPAZIALI		
<input type="checkbox"/> collega con una linea due immagini uguali			
<input type="checkbox"/> completa un disegno tracciato a metà			
<input type="checkbox"/> ricomponere una figura divisa in più parti (2,3,...)			

B-3. PERCEZIONE UDITIVA			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> si gira verso la fonte di un rumore		
	<input type="checkbox"/> sobbalza ad un rumore improvviso		
	<input type="checkbox"/> risponde, se chiamato per nome		
	<input type="checkbox"/> indica la provenienza di un rumore ad occhi chiusi		
	<input type="checkbox"/> riconosce rumori familiari ad occhi chiusi		
<input type="checkbox"/> distingue rumori diversi per intensità			
B-4. PERCEZIONE TATTILE			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> distingue caldo/freddo, bagnato/asciutto, duro/molle, liscio/ruvido		
	<input type="checkbox"/> riconosce un oggetto toccandolo ad occhi chiusi		
<input type="checkbox"/> riconosce un oggetto chiuso in un sacco			
B-5. PERCEZIONE GUSTATIVA			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> riconosce dolce, amaro, salato, insipido, acido ...		
	<input type="checkbox"/> attribuisce il nome ai diversi sapori		
	<input type="checkbox"/> riferisce un sapore ad un alimento		
	<input type="checkbox"/> raggruppa gli alimenti in base al loro sapore		
<input type="checkbox"/> riconosce ad occhi chiusi un alimento in base al sapore			
B-6. PERCEZIONE OLFATTIVA			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> riconosce odori gradevoli/sgradevoli		
<input type="checkbox"/> riconosce profumi diversi			
B-7. SCHEMA CORPOREO			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> conosce le varie parti del corpo		
	<input type="checkbox"/> conosce le posizioni delle parti del corpo (su di sé, su altri, su figure)		
<input type="checkbox"/> riconosce i disegni delle singole parti del corpo			
B-8. LATERALITÀ			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> conosce le posizioni rispetto al proprio corpo (sopra/sotto, davanti/dietro, a sinistra/a destra, vicino/lontano)		
	<input type="checkbox"/> manifesta una dominanza <input type="checkbox"/> a destra / <input type="checkbox"/> a sinistra:		
	- riceve un oggetto con la mano _____		
	- prende un oggetto con la mano _____		
	- mangia con la mano _____		
	- calcia la palla con il piede _____		
- saltella con il piede _____			
- guarda nel cannocchiale con l'occhio _____			

B-9. CONOSCENZA DEI COLORI			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> denomina i colori		
	<input type="checkbox"/> riconosce i colori		
	<input type="checkbox"/> usa i colori		
<input type="checkbox"/> preferisce un colore (quale _____)			
B-10. RICONOSCIMENTO DELLE FORME			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> accoppia oggetti uguali per forma		
	<input type="checkbox"/> trova incastri		
	<input type="checkbox"/> divide oggetti secondo forma		
<input type="checkbox"/> riconosce quadrato, cerchio, triangolo			
B-11. RICONOSCIMENTO DELLE POSIZIONI			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> riconosce, con riferimento ad altra persona o oggetto, le varie posizioni (sopra/sotto, davanti/dietro, in alto/in basso, a destra/a sinistra, vicino/lontano)		
B-12. RICONOSCIMENTO DELLE DIMENSIONI			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> riconosce, con riferimento ad oggetti, le varie dimensioni (più alto/più basso, più grande/più piccolo, più largo/più stretto, più lungo/più corto)		
	<input type="checkbox"/> divide oggetti a seconda delle dimensioni		
	<input type="checkbox"/> associa oggetti secondo il criterio delle dimensioni		
B-13. ORGANIZZAZIONE TEMPORALE			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> ordina una storia in sequenze illustrate (2, 3 immagini)		
B-14. ORIENTAMENTO TEMPORALE			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> distingue momenti temporali:		
	- prima/dopo		
	- mattino/mezzogiorno		
	- mattino/mezzogiorno/pomeriggio		
	- mattino/mezzogiorno/pomeriggio/sera		
	- mattino/mezzogiorno/pomeriggio/sera/notte		
	- ieri/oggi		
	- ieri/oggi/domani		
	<input type="checkbox"/> conosce il nome dei giorni della settimana		
<input type="checkbox"/> conosce il nome dei mesi			
B-15. CAPACITÀ DI MEMORIA			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> ha memoria a breve termine		
	<input type="checkbox"/> ha memoria a lungo termine		
	<input type="checkbox"/> ha memoria visiva		
	<input type="checkbox"/> ha memoria uditiva		
	<input type="checkbox"/> ha memoria di simboli		
	<input type="checkbox"/> ha memoria della figura mancante		
	<input type="checkbox"/> ripete numeri		
	<input type="checkbox"/> ripete nomi		
<input type="checkbox"/> ripete frasi ritmate e non			

B-16. CAPACITÀ DI ATTENZIONE			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> presta attenzione per meno di 5 minuti		
	<input type="checkbox"/> presta attenzione per almeno 10 minuti		
	<input type="checkbox"/> presta attenzione per almeno 15 minuti		
	<input type="checkbox"/> presta attenzione per più di 15 minuti		
B-17. PERSEVERANZA			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> partecipa ad attività organizzate		
	<input type="checkbox"/> cambia spesso e rapidamente attività		
	<input type="checkbox"/> lavora con/senza incoraggiamento costante		
	<input type="checkbox"/> porta a termine ciò che ha iniziato		
	<input type="checkbox"/> ha cura del lavoro finito		
	<input type="checkbox"/> è soddisfatto del lavoro finito		

C- ATTIVITÀ LINGUISTICO-ESPRESSIVA E COGNITIVA			
C-1. ABILITÀ LINGUISTICA (articolatoria)			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> pronuncia in modo comprensibile		
	<input type="checkbox"/> ripete correttamente frasi semplici/complesse		
	<input type="checkbox"/> usa la parola frase		
	<input type="checkbox"/> usa frasi di 2,3 parole senza nesso grammaticale		
	<input type="checkbox"/> indica, con il loro nome, oggetti di uso comune		
	<input type="checkbox"/> usa parole di sua invenzione		
	<input type="checkbox"/> usa il plurale		
	<input type="checkbox"/> usa piccole frasi ben strutturate		
	<input type="checkbox"/> chiede il "perché" delle cose		
	<input type="checkbox"/> chiede spiegazioni		
	<input type="checkbox"/> spiega ad altri ciò che sta facendo		
	C-2. COMUNICAZIONE ED ESPRESSIONE		
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	LINGUAGGIO PRE-VERBALE / GESTUALE E MIMICO		
	<input type="checkbox"/> fa comprendere ciò che vuole e i propri bisogni		
	<input type="checkbox"/> esprime emozioni		
	LINGUAGGIO VERBALE		
	<input type="checkbox"/> parla con compagni e insegnanti		
	<input type="checkbox"/> denomina oggetti		
	<input type="checkbox"/> denomina illustrazioni		
	<input type="checkbox"/> usa solo parole-frasi		
	<input type="checkbox"/> formula frasi semplici		
	<input type="checkbox"/> formula frasi complesse (coniugando i verbi)		
	<input type="checkbox"/> racconta una storia su un'immagine		
	<input type="checkbox"/> racconta una storia su due immagini considerando la sequenza		
	<input type="checkbox"/> usa la lingua italiana		
	<input type="checkbox"/> pronuncia chiaramente le parole		

C-3. LETTURA DI IMMAGINI E DI SIMBOLI			
	FUNZIONAMENTO	CORRETTO	PROBLEMatico
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> interpreta figure semplici/complesse		
	<input type="checkbox"/> riconosce parti nelle figure		
	<input type="checkbox"/> conosce le lettere dell'alfabeto in stampato maiuscolo		
	<input type="checkbox"/> legge cifre da 0 a 9		
	<input type="checkbox"/> legge simboli		
C-4. GRAFISMO E SCRITTURA			
	FUNZIONAMENTO	CORRETTO	PROBLEMatico
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> traccia una linea chiusa		
	<input type="checkbox"/> traccia una linea secondo una direzione		
	<input type="checkbox"/> traccia su una linea tratteggiata		
	<input type="checkbox"/> completa un disegno con linee orizzontali, verticali, oblique		
	<input type="checkbox"/> continua una serie di linee		
	<input type="checkbox"/> copia lettere in stampato maiuscolo		
<input type="checkbox"/> copia parole con lettere in stampato maiuscolo			
C-5. FUNZIONALITÀ COGNITIVA			
	FUNZIONAMENTO	CORRETTO	PROBLEMatico
AZIONI	Il bambino:		
	ASSOCIAZIONE		
	<input type="checkbox"/> associa in una serie 2,3,4, più figure		
	<input type="checkbox"/> associa in una serie 2 parole con lettere in stampato maiuscolo		
	DIFFERENZIAMENTO		
	<input type="checkbox"/> individua in una serie di 3 figure quella estranea		
	<input type="checkbox"/> individua in una serie di più figure quella estranea		
	ASTRAZIONE		
	<input type="checkbox"/> indica in una serie di figure una caratteristica comune		
	CLASSIFICAZIONE		
	<input type="checkbox"/> raggruppa oggetti uguali per colore		
	<input type="checkbox"/> raggruppa oggetti e immagini uguali per forma		
	SERIAZIONE		
	<input type="checkbox"/> riconosce grande e piccolo tra 2 oggetti di colore uguale, ma di dimensione diversa		
	<input type="checkbox"/> riconosce grande e piccolo tra 2 oggetti di colore e dimensione diversa		
<input type="checkbox"/> dispone in ordine di grandezza 3 oggetti di uguale colore			
<input type="checkbox"/> inserisce al posto giusto un elemento in una serie ordinata			
C-6. CONCETTO DI QUANTITÀ			
	FUNZIONAMENTO	CORRETTO	PROBLEMatico
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> ha interiorizzato il concetto di uguale/diverso		
	<input type="checkbox"/> esegue una comparazione (più grande/più piccolo, più lungo/più corto, uguale)		
	<input type="checkbox"/> conosce e riconosce le principali quantità (molti/pochi/tutti/niente/1/2/3/4.....)		
	<input type="checkbox"/> riconosce in termini quantitativi più di/meno di - tanto/quanto		
	<input type="checkbox"/> inserisce un elemento tra 2 elementi mantenendo le caratteristiche della serie		
<input type="checkbox"/> ha il concetto di corrispondenza uno a uno			

C-7. SA CONTARE			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> conosce la successione dei numeri in cifre		
	<input type="checkbox"/> sa dire quanti oggetti ha davanti fino al numero _____		
	<input type="checkbox"/> sa fornire un numero richiesto di oggetti fino al n. _____		
	<input type="checkbox"/> sa accoppiare quantità uguali fino al n. _____		
	<input type="checkbox"/> conosce le cifre (numeri da 0 a 9, tutti o solo _____)		
<input type="checkbox"/> sa fare una serie di numeri crescente			
C-8. RICONOSCIMENTI DI ELEMENTI GEOMETRICI			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> congiunge due punti con una linea (curva, retta, spezzata)		
	<input type="checkbox"/> indica tra 2 linee la più breve		
	<input type="checkbox"/> riconosce le figure piane fondamentali (cerchio, triangolo, quadrato, rettangolo)		
<input type="checkbox"/> individua, in un insieme di triangoli, i triangoli con 2 lati uguali o con 3 lati uguali)			
C-9. ORIENTAMENTO NELLO SPAZIO			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	POSIZIONI RECIPROCHE DI OGGETTI		
	<input type="checkbox"/> indica, posti 2 oggetti sul tavolo, le posizioni reciproche (davanti/dietro, destra/sinistra)		
	<input type="checkbox"/> ripete lo stesso esercizio dopo aver compiuto mezzo giro intorno al tavolo		
USO DI COORDINATE			
<input type="checkbox"/> colloca in una piantina dell'aula i tavolini seguendo le indicazioni dell'insegnante (sulle linee disegnate, nei cerchi disegnati,)			
C-10. SUPERFICI			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> individua, tra 2 superfici piane irregolari, quella più ampia		
	<input type="checkbox"/> ordina, per ampiezza di superfici, una serie di figure piane		
	<input type="checkbox"/> individua la più grande di due figure piane disegnate		
<input type="checkbox"/> utilizza l'unità di misura data dal quadretto			
C-11. MISURAZIONE			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> costruisce una torre di altezza uguale ad un modello, usando cubi di legno/plastica		
	<input type="checkbox"/> ripete lo stesso esercizio con il modello posto su un altro piano di appoggio		
<input type="checkbox"/> misura le 2 torri con un bastoncino			
C-12. MISURAZIONI LINEARI			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> individua tra 2 segmenti il più lungo/il più corto		
<input type="checkbox"/> individua i segmenti uguali in un insieme di segmenti			

D- ATTIVITÀ GRAFICO-PITTORICHE E MUSICALI			
D-1. ESPRESSIONE GRAFICO-PITTORICA			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> disegna spontaneamente		
	<input type="checkbox"/> disegna con finalità espressive		
	<input type="checkbox"/> disegna temi ricorrenti		
	<input type="checkbox"/> attribuisce un significato allo scarabocchio		
	<input type="checkbox"/> esegue disegni con elementi riconoscibili		
	<input type="checkbox"/> riproduce forme		
	<input type="checkbox"/> riproduce direzioni		
	<input type="checkbox"/> riproduce dimensioni		
	<input type="checkbox"/> riproduce posizioni e rapporti spaziali		
	<input type="checkbox"/> disegna la figura umana in forma ipoevoluta (senza collo, senza braccia, ...)		
	<input type="checkbox"/> disegna la figura umana completa		
	<input type="checkbox"/> colora i propri disegni		
	<input type="checkbox"/> rispetta i contorni		
	<input type="checkbox"/> usa tutto il foglio		
<input type="checkbox"/> traccia il segno con <input type="checkbox"/> sicurezza <input type="checkbox"/> pressione <input type="checkbox"/> continuità <input type="checkbox"/> discontinuità			
D-2. SILENZIO, RUMORI, SUONI			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> riconosce un oggetto dal rumore che produce		
	<input type="checkbox"/> riesce a trovare la fonte del suono		
	<input type="checkbox"/> riconosce se un suono è alto/basso, forte/debole		
	<input type="checkbox"/> riconosce il suono di alcuni strumenti musicali		
D-3. VERSI			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> riconosce il verso di alcuni animali		
	<input type="checkbox"/> riesce ad imitare il verso di alcuni animali		
D-4. VOCI			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> riconosce la voce dei componenti della propria famiglia		
	<input type="checkbox"/> riconosce la voce dei compagni		
	<input type="checkbox"/> riconosce la voce delle insegnanti		
D-5. MUSICALITÀ			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> distingue ritmi musicali (forti/deboli, lenti/veloci)		
	<input type="checkbox"/> manifesta attenzione per la musica		
	<input type="checkbox"/> impara motivi musicali		
D-6. CAPACITÀ RITMICHE			
FUNZIONAMENTO		CORRETTO	PROBLEMATICO
AZIONI	Il bambino:		
	<input type="checkbox"/> si adegua ad un ritmo		
	<input type="checkbox"/> riproduce un ritmo (lento/veloce)		
	<input type="checkbox"/> alterna movimenti ritmici (lenti/veloci)		
	<input type="checkbox"/> batte le mani seguendo il ritmo dato dall'insegnante		

SCHEDA N. 4
ANALISI DEL DOCUMENTO DI PROGRAMMAZIONE ANNUALE

- Si esamini approfonditamente la programmazione annuale dell'équipe pedagogica responsabile della sezione, registrando nello schema seguente i nuclei fondamentali dell'azione didattica.

ANALISI DELLA SITUAZIONE DI PARTENZA

DEFINIZIONE DEGLI OBIETTIVI FORMATIVI/DIAPPRENDIMENTO

SELEZIONE DEI CONTENUTI

RIFLETTERE IN GRUPPO

Argomenti di confronto e riflessione:

- Confronto intersoggettivo su dati acquisiti

annotazioni

Presentazione argomento successivo:

- Bes con disabilità
- Progettazione specifica: il PEI
- Approfondimenti in autoformazione

SCHEDA N. 5
OSSERVAZIONE CASO CON PEI O CASO PROBLEMATICO

Dopo aver raccolto tutte le notizie della fase preliminare, diagnostica ed istruttoria, si proceda con la rilevazione dei dati finalizzata alla programmazione di interventi educativo-didattici.

ANALISI DELLA SITUAZIONE DI PARTENZA DELL'ALUNNO	
AUTONOMIE RAGGIUNTE	Socio-Affettivo
	Psico-Motorio
	Cognitivo
	Comportamentale
CAPACITÀ DI DISCRIMINAZIONE	Forme
	Colori
	Spessori
	Distanze
	Collocazione nello Spazio
	Collocazione nel Tempo

GRADO DI SVILUPPO RAGGIUNTO	Manipolazione		
	Osservazione		
	Rappresentazione Grafica		
	Rappresentazione Pittorica		
	Comunicazione Verbale (comprensione e produzione)		
	Esplorazione		
	Classificazione		
	Associazione		
	Organizzazione Spaziale		
	Organizzazione Temporale		
	Attenzione		
	Memoria		
	Relazionale	maturità sociale	
		disponibilità affettiva	
rapporti con i compagni			

INIZIATIVA E CREATIVITÀ	Utilizzo dei materiali	
	Ideazione di un'attività	
	Partecipazione ad attività con i compagni	
	Risoluzione di "problemi" semplici concreti	
LIMITI ATTUALI Determinati da deficit	AREE	Cognitiva
		Affettivo- relazionale
		Linguistica
		Sensoriale (vista, udito, tatto)
		motorio-prassica (motricità globale, motricità fine)
		Neuropsicologico (attenzione, memoria)
		Autonomia (personale, sociale)

RIFLETTERE IN GRUPPO

Argomenti di confronto e riflessione:

- Dati acquisiti

annotazioni

Presentazione argomento successivo:

- Strutturazione di un PEI
- Approfondimenti in autoformazione

INTERVENTO (a cura del tirocinante): DAL BES ALLA PROPOSTA PER LA CLASSE

a) Analisi di un PEI	SCHEDA N. 6	QUINTA GIORNATA
b) Progettazione intervento	SCHEDA N. 7	QUINTA GIORNATA
c) Attuazione intervento	SCHEDA N. 8	SESTA GIORNATA
d) Valutazione intervento	SCHEDA N. 9	SESTA GIORNATA

**QUINTA GIORNATA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA
TIROCINIO DIRETTO - 5 ORE - DATA ___/___/_____**

SCHEMA N. 6**Analisi di un PEI:**

dall'ANALISI DI PARTENZA

all'INDIVIDUAZIONE degli OBIETTIVI,

delle STRATEGIE DIDATTICHE e delle SCELTE METODOLOGICHE

INDIVIDUAZIONE E ADATTAMENTO OBIETTIVI DELLA SCUOLA/SEZIONE in riferimento ad *autonomia* e *identità* dell'alunno **SPECIFICI** relativi ai diversi campi di esperienza **PERSONALI** a partire da competenze, autonomie, abilità raggiunte

OBIETTIVI prefigurati a partire dalle competenze, autonomie e abilità possedute dall'alunno	LIVELLI	
	Sensoriale	
	- Attenzione - Memoria	
	Motorio	
	Abilità strumentali (grafiche, pittoriche, plastiche, iconiche)	
	Cognitivo	
	Socio-affettivo	
	Comportamentale	

STRATEGIE DIDATTICHE E SCELTE METODOLOGICHE	Tempi e modalità degli interventi educativi e didattici programmati	
	Tempi e modalità di lavoro in sezione	
	Tempi e modalità di lavoro in laboratorio	
	Tempi e modalità di lavoro con l'insegnante di sostegno	
	Periodicità e scadenza delle verifiche finalizzate anche alla ri-programmazione	
	Tempi e modalità di comunicazioni periodiche e coinvolgimento della famiglia	

SCHEDA N. 7**PROGETTAZIONE INTERVENTO DIDATTICO**

Dall'analisi del PEI, procedere alla progettazione di un intervento contestualizzandolo all'interno della programmazione di sezione

Piano operativo del periodo _____

CAMPO DI ESPERIENZA	
Obiettivo Formativo della sezione	
Obiettivi individualizzati (riferiti all'alunno)	
Situazioni didattiche (attività)	
Metodologie utilizzate	
Verifiche rivolte all'alunno con Bisogni Educativi Speciali	
Cosa verificare	
<ul style="list-style-type: none">• Atteggiamenti• Processi avvenuti• Competenze acquisite• Nuovi comportamenti attivati	

SCHEMA N. 9
VALUTAZIONE INTERVENTO e AUTOVALUTAZIONE

COME PROCEDERE E COSA VALUTARE	
Valutazione diagnostica	Situazione di partenza (da osservazione e notizie raccolte sulla base dei colloqui con famiglia e personale esperto, medico o psicopedagogico)
Valutazione prognostica	a cura di tutti i docenti coinvolti nella sezione, necessaria per impostare programmazioni (con attività, metodologie, strumenti) finalizzate al conseguimento di obiettivi possibili per l'alunno
Valutazione formativa	a cura di tutti i docenti coinvolti nella sezione, necessaria per seguire l'iter delle attività e rilevare i progressi che l'alunno compie in rapporto agli obiettivi programmati.

VALUTAZIONE FORMATIVA		
	LIVELLI	SVILUPPO RAGGIUNTO DALL'ALUNNO
OBIETTIVI PROGRAMMATI prefigurati a partire dalle competenze, autonomie e abilità possedute dall'alunno	Sensoriale	
	- Attenzione - Memoria	
	Motorio	
	Abilità strumentali (grafiche, pittoriche, plastiche, iconiche)	
	Socio-affettivo	
	Cognitivo	
	Comportamentale	

elaborato finale

Utilizzando le competenze acquisite nel corso dei quattro anni di tirocinio, si elabori un percorso educativo- didattico da concretizzare in prospettiva inclusiva, a beneficio di tutti gli alunni della classe/sezione, garantendo l'unitarietà del curriculum come richiesto dalle *Indicazioni Nazionali* (2012).

INDICAZIONI PER LA STESURA

FORNITESPIZIO

INDICE

INTRODUZIONE

PARTE PRIMA - Analisi del contesto e Ideazione del progetto

- Analisi macrocontesto - *La Scuola accogliente e la sua Offerta Formativa*
 - * *Contesto sociale, culturale ed economico*
 - * *Modello organizzativo*
 - * *Mission e finalità educative*
 - * *Struttura organizzativa (attività curricolari, attività laboratoriali, progetti, attività specifiche per alunni con BES, attività di promozione della continuità, attività progettuali legate ad azioni promosse dalla Comunità Europea (PON, ...),*

- Analisi microcontesto
 - *La Scuola dell'Infanzia/Scuola Primaria (struttura, organizzazione, ambiente di apprendimento)*
 - *La sezione/classe interessata*
 - * *Dimensione Organizzativa (disposizione setting formativo)*
 - * *Dimensione Metodologica (mediazione didattica)*
 - * *Dimensione relazionale (relazione comunicativa)*
 - *Bisogni educativi comuni (autonomia, competenza, socializzazione, approvazione, stili cognitivi e di apprendimento, motivazione, interesse, ...) e speciali (disabilità, DSA, alunni stranieri, svantaggio, ...) degli alunni della sezione/classe*
 - *Risorse - Docenti della sezione/classe coinvolti*

- Dai bisogni rilevati all'idea da sviluppare

- Spinte motivazionali

PARTE SECONDA

a) Progettazione e Organizzazione del percorso educativo e didattico

- Destinatari: *tutti gli alunni della sezione/classe accogliente*
- Traguardi per lo sviluppo delle competenze: *fissati dalle Indicazioni Nazionali 2012*
- Sapere-i interessato-i: *Campo-i di esperienza / Disciplina-e*
- Competenze-chiave: *riferimento alle competenze chiave europee*
- Contestualizzazione all'interno della programmazione per competenze della sezione/classe: *scelte curricolari generali e specificità dei bisogni educativi comuni e speciali rilevati nella classe*
- Elementi di *continuità*:
 - *orizzontale* (con le altre sezioni/classi, le famiglie, l'extrascuola, il territorio in generale)
 - *verticale* (con altri ordini e gradi scolastici)
- Raccordi trasversali
- Obiettivi cognitivi e socio-affettivi per raggiungere i traguardi: *conoscenze ed abilità riconducibili alle Indicazioni Nazionali*
- Metodologie attive applicate: *brainstorming, cooperative learning, problem solving, ...*
- Strategie di individualizzazione e personalizzazione (con riferimento ai bisogni educativi comuni e speciali rilevati): *facilitazioni, semplificazioni, strumenti compensativi e misure dispensative, ...*
- Organizzazione delle esperienze da realizzare: *attività laboratoriali, situazioni di problem solving, giochi e simulazioni, ...*
- Scelta Mediatori didattici: *attivi, iconici, analogici, simbolici*
- Formazione gruppi di apprendimento: *composizione, ruoli e incarichi*
- Disposizione ambiente di apprendimento: *setting d'aula e disposizione dei banchi, dei materiali, delle attrezzature*

digitali

- Spazi: *interni all'aula e nella scuola, esterni nel territorio, nel web*
- Risorse umane e materiali
- Fasi e tempi di attuazione in sezione/classe
- Modalità e strumenti per la valutazione: *verifiche previste e valutazione con griglie, tabelle, checklist con indicatori di qualità*

b) Azioni didattiche e processi di apprendimento

Realizzazione del percorso educativo-didattico progettato:

- Presentazione attività alla sezione/classe
- Prerequisiti necessari per co-costruire i nuovi apprendimenti: conoscenze e abilità già acquisite
- Formazione dei gruppi
- Apprendimento cooperativo
- Guida e supporto ai processi apprenditivi
- Restituzione dei gruppi alla classe
- Restituzione dell'insegnante
- Autovalutazione alunno/i e valutazione

c) Riflessione su processi e risultati

Considerazioni personali su:

- percorso educativo-didattico messo in atto in sezione/classe
- competenze messe in atto/acquisite
- autovalutazione (punti di forza da valorizzare e criticità emerse richiedenti successive azioni di miglioramento)

EVENTUALE DOCUMENTAZIONE

- mappe concettuali
- tabelle
- grafici
- materiale di supporto
- schede somministrate
- allegati vari

BIBLIOGRAFIA

- Letture consigliate in autoformazione nei quattro percorsi di tirocinio (T1,T2,T3,T4)