

Dal Generale al particolare

BES (PDP)

DF (PDF?)

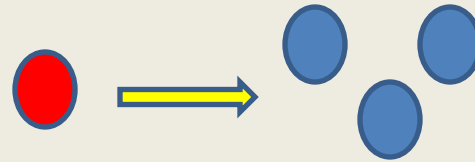
PEI

Progetto di vita

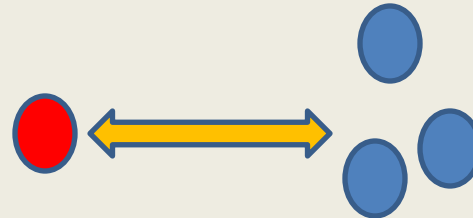


Il senso delle parole....

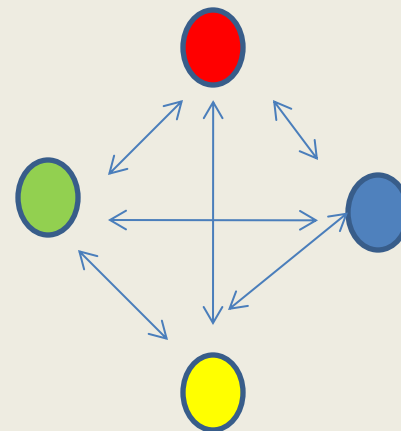
- Inserimento



- Integrazione



- inclusione



Differenza fra



UGUAGLIANZA



EQUITÀ

Secondo le norme, la scuola deve

assicurare il successo

formativo a tutti gli alunni,

- ✓ **valorizzando le diversità**
- ✓ **e promuovendo le
potenzialità di ciascuno**

COSA SONO I “BES” ... ?

- *Alunni che “vanno male a scuola” per una serie di ragioni più o meno note*
- *Alunni candidati alla bocciatura...*
- *Bambini e ragazzi che non rispondono in maniera attesa al curriculum, che non riescono a fronteggiare il normale ambiente di classe senza aiuto aggiuntivo*
- *Ognuno ha la sua storia, legata alle sue ecologie di vita...*

COSA SONO I “BES” ... secondo la Direttiva 27.12.2012

Un contenitore concettuale che include diverse sottocategorie:

- *DIVERSA ABILITA'*
- *DSA (Disturbi Specifici di Apprendimento)*
- *ADHD (Disturbo da deficit di attenzione e iperattività)*
- *Funzionamenti cognitivi BORDERLINE*
- *DISAGIO PERSONALE, PSICOLOGICO, SOCIO-AMBIENTALE*
- *DISAGIO LINGUISTICO, CULTURALE ED ETNICO*

AREA DELLO SVANTAGGIOSCOLASTICO

1

DISABILITÀ
(alunni
certificati in
base alla L.
104/92)

2

**DISTURBI EVOLUTIVI
SPECIFICI**

DSA (alunni
certificati
L 170/2010)

3

SVANTAGGIO

socio-economico

socio-culturale

socio-linguistico

Si tratta, in particolare, dei disturbi con specifiche problematiche nell'area del linguaggio (disturbi specifici del linguaggio o – più in generale – presenza di **bassa intelligenza verbale associata ad alta intelligenza non verbale**) o, al contrario, nelle aree non verbali

(come nel caso del disturbo della **coordinazione motoria**, della **disprassia**, del disturbo non-verbale o – più in generale - di **bassa intelligenza non verbale associata ad alta intelligenza verbale**, qualora però queste condizioni compromettano sostanzialmente la realizzazione delle potenzialità dell'alunno) o di altre **problematiche severe** che possono compromettere il percorso scolastico (come per es. un disturbo dello spettro autistico lieve, qualora non rientri nelle casistiche previste dalla legge 104).
Anche la **Sindrome da deficit di attenzione e iperattività (ADHD)** rientra in questa categoria.

POPOLAZIONE SCOLASTICA

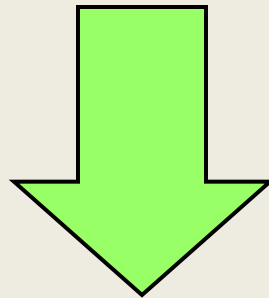
Riferimento: Modello di valutazione ICF

- Diagnosi di funzionamento secondo la classificazione internazionale del funzionamento, approvata dall'OMS nel 2001, SUPERA gli attuali modelli in uso (DSM e ICD 10)
- **MODELLO BIO-PSICO-SOCIALE**
- La disabilità viene definita come “la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la **condizione di salute** di un individuo e i fattori personali e **ambientali** che rappresentano la circostanza in cui l'individuo vive”:
- **RUOLO DEL CONTESTO**

L'ICF

classifica

la *salute e gli stati di salute*
ad essa correlati.



È UNA CLASSIFICAZIONE

DEFINIZIONE DELLO STATO DI SALUTE

Salute = assenza di malattia



Salute = tensione verso una piena armonia e
un sano equilibrio fisico, psichico, spirituale
e sociale

CONCETTO DI SALUTE DELL'OMS

- **Intera persona**
- tutte le dimensioni del **funzionamento umano**: fisico, psicologico, personale, familiare e sociale
- **Ambiente**

Le componenti della salute secondo l'OMS

1. la presenza di una condizione di salute (malattia, disturbo, lesione, ecc.);
2. l'integrità e/o le alterazioni della fisiologia corporea;
3. l'integrità e/o le alterazioni della anatomia;
4. quello che una persona fa (in termini sia di quello che sarebbe in grado di fare teoricamente, sia in termini di quello che uno realmente fa nel suo ambiente);
5. il contesto di vita (in termini di impatto di eventuali aiuti o ostacoli);
6. i fattori individuali (età, sesso, convinzioni personali, esperienze di vita, reddito...).

ICF

termini come

disabilità e handicap,

sono stati da sostituiti da

“attività” e “partecipazione sociale”

ICF

- termini con connotazione negativa acquisiscono valenza positiva
- le interazioni tra i vari fattori che costituiscono la salute o la disabilità diventano più complesse,
- Si attribuisce il giusto peso ai fattori contestuali, sia ambientali che personali.

ICF

riguarda

TUTTI GLI INDIVIDUI

ognuno può incorrere,

nel corso della vita,

in una situazione di limitazione

delle **ATTIVITA'**e della **PARTECIPAZIONE**

ICF: le domande sulla salute



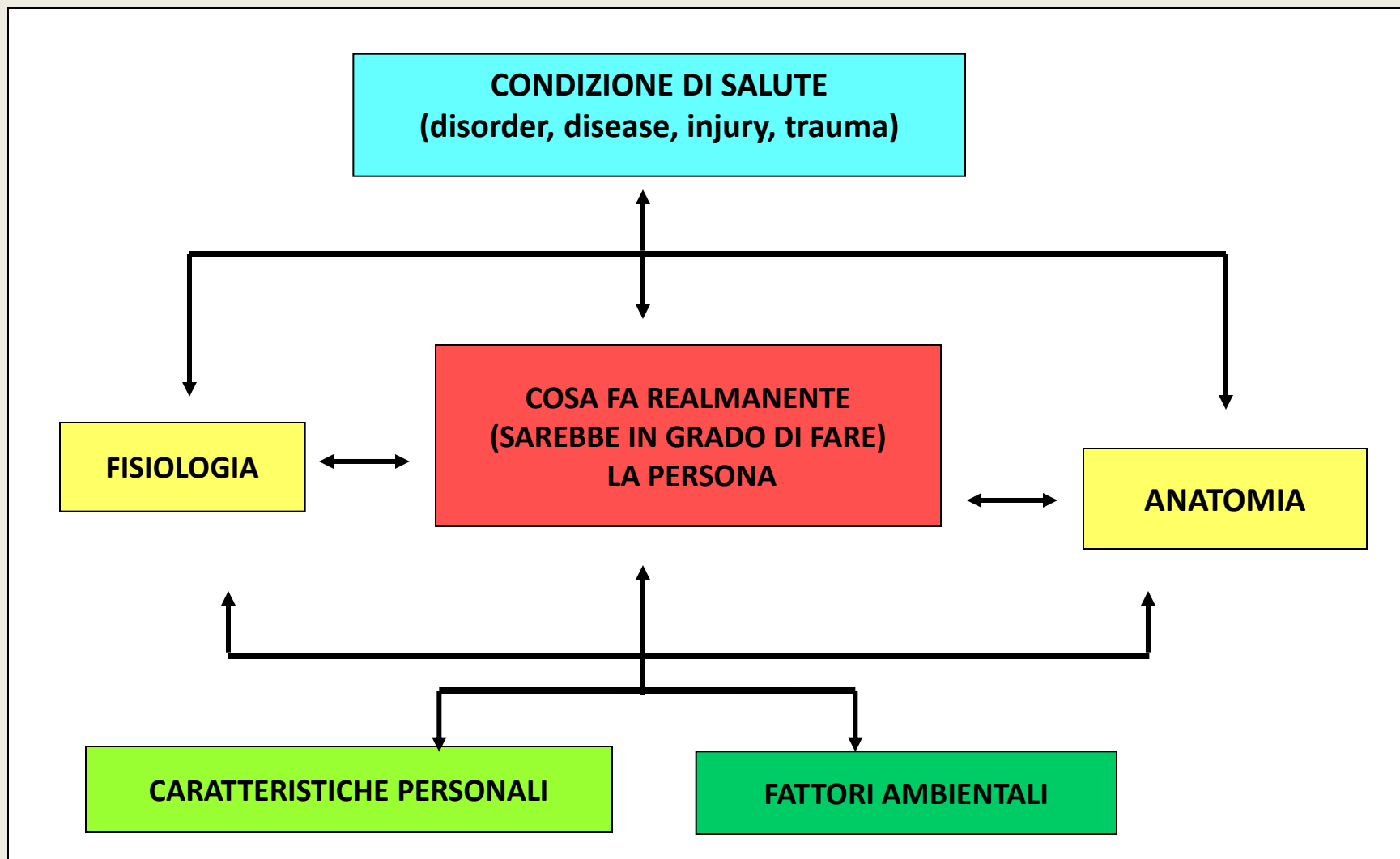
1. C'è una "condizione di salute"?
2. I sistemi corporei funzionano?
3. I sistemi corporei sono integri?
4. Cosa fa la persona (cosa sarebbe in grado di fare e cosa realmente fa)?
5. Il suo ambiente influisce su quello che fa?
6. Quali sono le caratteristiche individuali significative?

ICF come ordinatore concettuale

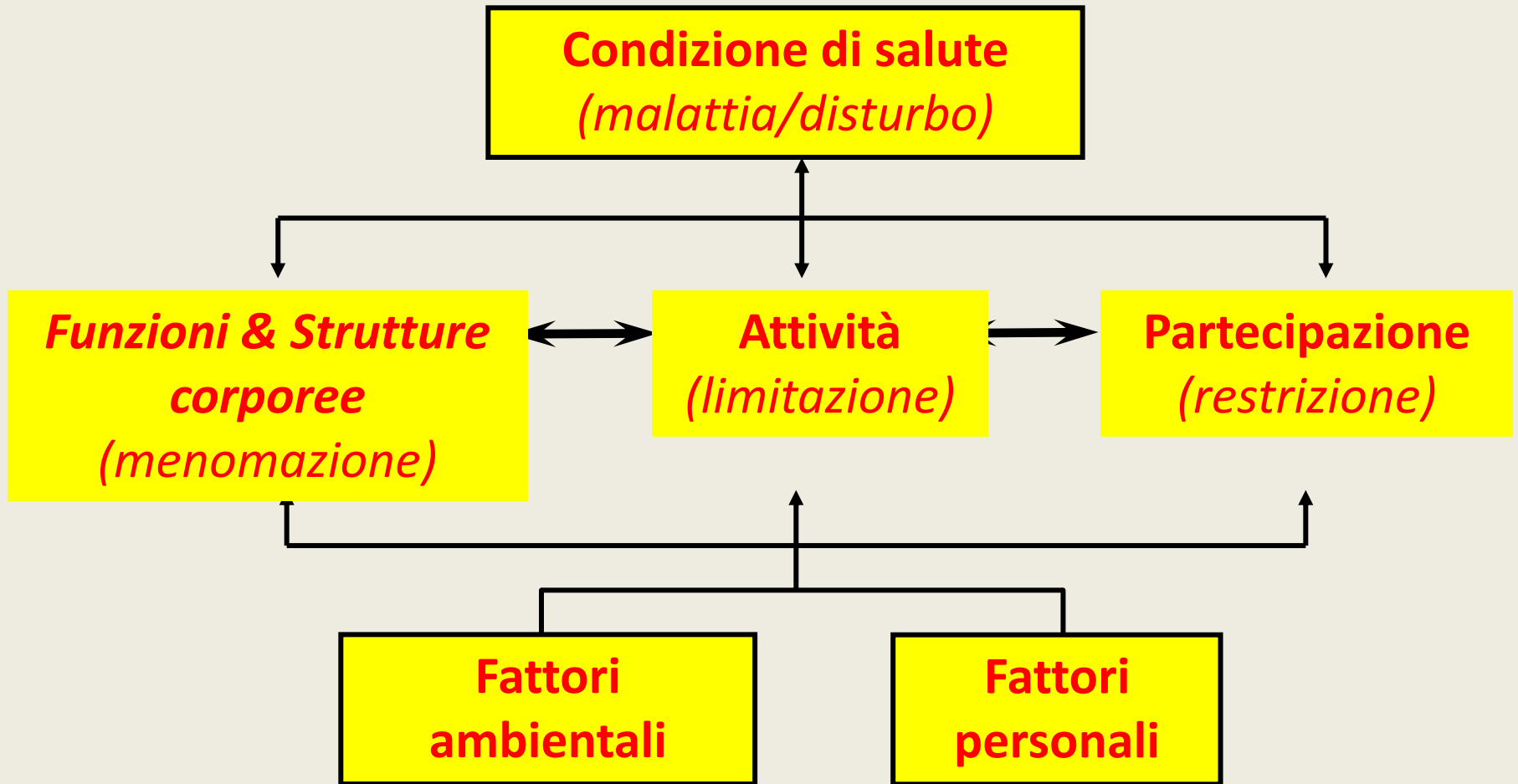
- **Concepisce il funzionamento e la disabilità in relazione con l'ambiente di vita dell'interessato**
- **fornisce modalità per descrivere l'impatto dei fattori ambientali, in termini di facilitatori o di barriere, rispetto alle attività ed alla partecipazione di quella persona con "quella" condizione di salute.**

L'utilizzo dell'ICF presuppone un approccio concettuale ecologico e preclude ogni modello concettuale che ignori gli effetti dell'ambiente nella genesi e nel mantenimento della disabilità.

ICF e' un ordinatore concettuale



IL MODELLO BIO-PSICO-SOCIALE NELL'ICF



COMPONENTI DELL'ICF

**Funzioni corporee
&
Strutture**



***Integrità
Funzioni***

***Integrità
Strutture***

**Attività
& Partecipazione**



Capacità

Performance

**Fattori
ambientali**



Barriere

Facilitatori

Secondo il modello ICF

- Non c'è soluzione di continuità tra “normalità” e “patologia”, ma solo *differenti forme di funzionamento*, in relazione alle caratteristiche personali e alle opportunità o limiti del contesto in cui la persona vive.

(è lecito distinguere BES e non BES? È lecito classificare tipologie di BES?)

- La scuola è un contesto di apprendimento e quindi può essere facilitante o di ostacolo
- La persona è un polo di interazione, *sempre modificabile*

ICF: GLI ALUNNI “SPECIALI”

- Non riescono spontaneamente a sfruttare appieno le occasioni di apprendimento che l'ambiente offre loro (a causa di limiti *intrinseci*),
oppure
- Non hanno potuto fruire di opportune stimolazioni ambientali (a causa di *contesti* deprivanti),
oppure
- Entrambe le condizioni.

Quindi:

Richiedono una ***speciale mediazione***, cioè:

- Gli stimoli vengano opportunamente selezionati, organizzati e presentati
- Per poter essere accessibili all'apprendimento
- Per poter consentire apprendimenti successivi
- In direzione della conquista dell'autonomia

Normali...

sviluppo delle proprie competenze: *imparare*

appartenenza sociale e accettazione:

identità e autonomia

valorizzazione e autostima

sicurezza affettiva

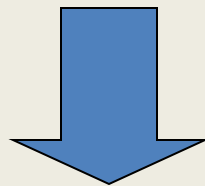
.....

diventano speciali quando è più difficile ottenere una risposta adeguata a soddisfarli

Dall'integrazione all'inclusione

Se nell'integrazione il riferimento è alla disabilità e ai bisogni speciali, cioè a situazioni deficitarie, nell'inclusione il riferimento è l'insieme delle abilità differenti.

L'educazione inclusiva propone di modificare sistemi e pratiche di insegnamento in modo da farle corrispondere alle differenze di tutti gli studenti.



dall'adattamento dell'alunno all'adattamento richiesto all'istituzione e agli insegnanti.

	Integrazione	Bisogni speciali	Inclusione
Finalità	Risultati nella autonomia, comunicazione, socializzazione e scambio relazionale. Reperimento di risorse e sostegni.	Riduzione dei bisogni speciali	Superamento delle barriere alla partecipazione, all'apprendimento
Modelli teorici	Condizionale Compensativo	Normativo (ICF)	Ecologico-sociale
Focus azione	Alunni con disabilità	Tutti gli alunni che incontrano difficoltà nel percorso di apprendimento	Tutti gli alunni

	Integrazione	Bisogni speciali	Inclusione
--	---------------------	-------------------------	-------------------

Contesto di riferimento	Ambiente scolastico	Ambiente scolastico	Ambiente scolastico in relazione con i contesti del sociale
--------------------------------	----------------------------	----------------------------	--

Modelli didattici e valutativi	Riferito all'alunno con disabilità, al suo sostegno e alle risorse attivate.	Riferito agli alunni con bisogni speciali	Qualità della relazione tra insegnamento e apprendimento. Sostegni distribuiti
---------------------------------------	---	--	---

Modello per gli indicatori	Descrittivo Statico Analisi delle condizioni	Descrittivo Ricerca delle risorse	Processuale Dinamico Analisi dei presupposti
-----------------------------------	---	--	---

Descrizioni

DEFICIT, BISOGNI SPECIALI	INCLUSIONE
Quanto è autonomo?	Quali condizioni e aiuti gli permettono di gestire la sua autonomia?
Qual è la difficoltà che gli crea maggiori problemi nell'apprendere?	Quali metodologie sono maggiormente facilitanti?
Qual è la causa della sua disattenzione?	Quali condizioni didattiche, di spiegazione e organizzative permettono di mantenere l'attenzione?

Descrizione A

Sono presenti difficoltà nella comprensione di spiegazioni e consegne di tipo sequenziale.

Descrizione B

Il processo di elaborazione viene favorito dalla presentazione di informazioni chiare, non ridondanti e dalla possibilità di avere un tempo di analisi non troppo breve e ridotto.

L'elaborazione viene facilitata dall'utilizzo di sequenze visive, rappresentative del contenuto o da parole chiave abbinate ad una rappresentazione.

L'elaborazione viene inoltre favorita dal controllo della velocità e della quantità di informazioni da proporre.

Alcuni principi da non dimenticare

Coniugare sapientemente



Individualizzazione

Personalizzazione

L'INDIVIDUALIZZAZIONE

prevede che l'organizzazione scolastica adegui l'insegnamento alle differenti caratteristiche cognitive di ciascun alunno, per **garantire a tutti il diritto alla diversità dei bisogni e all'uguaglianza dei traguardi formativi.**

LA PERSONALIZZAZIONE

è volta a valorizzare i talenti dell'alunno e a far emergere le potenzialità naturali nelle varie forme di intelligenza.

Richiede una particolare cura nella realizzazione di **un'offerta formativa ricca e differenziata per valorizzare le differenze individuali.**

PDP

Piano Didattico Personalizzato **diversifica**

**modalità, tempi,
strumenti, quantità**
nell'attuazione della
programmazione
comune della classe

DPR122 giugno 09. art 10 -
Legge 170/2010
DM 12 luglio 2011

PEI

Piano Educativo Individualizzato **differenzia...**

**contenuti e
competenze specifiche**

(Legge 104\92)
Dpr 24/2/1994

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

La DIDATTICA PERSONALIZZATA **calibra l'offerta didattica, e le modalità relazionali, sulla specificità ed unicità a livello personale dei bisogni educativi che caratterizzano gli alunni della classe, considerando le differenze individuali soprattutto sotto il profilo qualitativo;**

si può favorire, così, per lo studente, l'integrazione, la partecipazione e la comunicazione l'accrescimento dei punti di forza di ciascun alunno, lo sviluppo consapevole delle sue 'preferenze' e del suo talento.

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

Individualizzazione



- L'organizzazione scolastica



• Adegua l'attività didattica alle caratteristiche dell'allievo per garantirgli il successo formativo

• **ATTRAVERSO**

Osservazione e valutazione iniziale delle competenze degli alunni

- Definizione degli obiettivi specifici di apprendimento a partire dalle Indicazioni Nazionali
- Organizzazione di contesti didattici ricchi e stimolanti
- Uso di metodologie differenziate (lezione frontale, cooperative learning, tutoring, didattica laboratoriale)
- Pianificazione dei tempi di insegnamento apprendimento
- Verifica
- Analisi qualitativa dell'errore
- Feedback formativo

Personalizzazione

Valorizzazione dei talenti degli alunni per far emergere le potenzialità naturali delle varie forme di intelligenza ...

ATTRAVERSO:



- Attenta osservazione degli interessi e dei comportamenti degli alunni
- Una rete di obiettivi in cui ciascuno potrà individuare i propri traguardi
- Attività da svolgere prevedendo percorsi interdisciplinari (per contesti, sfondi, situazioni)
- Didattica laboratoriale che privilegi l'autonomia degli allievi
- Stile d'insegnamento non direttivo
- Valutazione come riflessione comune e condivisa che metta in risalto impegno, partecipazione attiva, motivazione

Differenti focalizzazioni degli interventi sui disturbi specifici di apprendimento

- **sul comportamento problematico**, che si cerca di modificare attraverso tecniche di estinzione, sostituzione con comportamenti alternativi, loro rafforzamento mediante l'esercizio e il rinforzo (approccio comportamentista classico);
- **sulle modalità ottimali di insegnamento dell'abilità non appresa** che si cerca di riproporre con più attenzione e lentezza per vedere se il bambino riesce a impadronirsene (approccio didattico della pedagogia speciale o ortopedagogia);
- **sulle componenti dell'abilità non appresa**, individuate mediante una analisi attenta e sistematica del compito (task-analysis) e quindi insegnate utilizzando principi comportamentali (approccio tecnologico-comportamentale);
- **sulle abilità cognitive di base (percezione, linguaggio, memoria, attenzione, psicomotricità ecc.)** che sottostanno agli apprendimenti carenti e si rivelano a loro volta carenti (approccio cognitivo-neuropsicologico classico);

Differenti focalizzazioni degli interventi sui disturbi specifici di apprendimento

- **sulle abilità cognitive di base** (percezione, linguaggio, memoria, attenzione, psicomotricità ecc.) che sottostanno agli apprendimenti carenti e si rivelano a loro volta carenti (**approccio cognitivo-neuropsicologico classico**);
- **sulle operazioni mentali risultanti carenti** fra quelle sottostanti all'abilità non appresa, individuate e analizzate secondo una descrizione delle tappe di apprendimento e la **costruzione di un modello di funzionamento mentale** (**approccio cognitivista e neuropsicologico contemporaneo**);
- **sulle idee e sulla rappresentazione, eventualmente inadeguate**, che il bambino ha relativamente all'apprendimento inadeguato e sulla possibilità che egli ha di controllarne i processi implicati e di adottare strategie funzionali al successo nel compito (**approccio metacognitivo**);

Differenti focalizzazioni degli interventi sui disturbi specifici di apprendimento

- **sulla personalità del bambino, sui suoi stati emotivi**, sui suoi vissuti che coinvolgono problematiche più generali, ma anche -indirettamente- il processo di apprendimento (approccio psicodinamico);
- **sul sistema di relazioni interpersonali** e soprattutto familiari che influenzano l'intero sviluppo psicologico del bambino e più meno direttamente anche il suo processo di apprendimento (approccio sistemico);
- **sul contesto sociale e ambientale** in cui il bambino si trova, con relazione all'ambiente socioculturale in cui vive, alla scuola che frequenta, alla rete estesa di relazioni e amicizie in cui viene a trovarsi (approccio psicosociale e/o psicosociologico)

Lo “spirito” della norma

- Richiama la scuola alla sua responsabilità nell'assicurare *il successo formativo di tutti e di ciascuno*.
- Indica strumenti metodologici e didattici, quelli già previsti dalla legge 170/2010
- Intende superare la tendenza alla delega all'insegnante di sostegno
- Prende atto del proliferare di diagnosi come evidenza che i disabili non sono l'unico problema nelle nostre classi

La Direttiva: Premessa

- ✓ Richiama i principi costituzionali e la storia che ha portato l'Italia alla scelta che ripudia la segregazione educativa
- ✓ Indica un salto di qualità nel passaggio da un approccio certificativo ad uno educativo
- ✓ Riconosce come valido l'approccio ICF
- ✓ Indica il superamento della "delega" all'IS
- ✓ Indica una nuova organizzazione territoriale (CTS)

La Direttiva: Prima parte

- Definisce i BES come articolazioni della più vasta area dello svantaggio scolastico e li classifica, indipendentemente dalla presenza di certificazione
- Stabilisce che una presa in carico educativa e non meramente clinica non ha bisogno di ulteriori precisazioni normative
- Indica la necessità di estendere a tutti i BES le misure previste dalla L. 170/2010
- Approfondisce le categorie dei disturbi specifici, del funzionamento cognitivo limite, dell'ADHD. Tace su stranieri, e alunni con deprivazione socio-culturale-ling.
- **Indica la necessità di elaborare percorsi individualizzati anche attraverso la redazione del PDP, e la possibilità di avvalersi di misure dispensative e strumenti compensativi.**
- Si propone la formazione dei docenti attraverso 35 master su tutto il territorio nazionale...

Guida al PDP

La personalizzazione dell'apprendimento (a differenza della individualizzazione) non impone un rapporto di uno a uno tra docente e allievo con conseguente aggravio del lavoro dell'insegnante,

ma

indica l'uso di *“strategie didattiche finalizzate a garantire a ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive (capacità spiccata rispetto ad altre/punto di forza).*

In altre parole, la PERSONALIZZAZIONE ha lo scopo di far sì che ognuno sviluppi propri personali talenti” (M. Baldacci).

- **Che cos'è il PDP?**

- Analizziamo le parole che compongono la definizione di Piano Didattico Personalizzato:

PIANO: è “*studio mirante a predisporre un'azione in tutti i suoi sviluppi*”: un progetto, una strategia.

DIDATTICO: lo scopo della didattica è il miglioramento: dell'efficacia e soprattutto dell'efficienza dell'apprendimento, dell'efficacia e dell'efficienza dell'insegnamento del docente

PERSONALIZZATO: indica la **diversificazione delle metodologie, dei tempi, degli strumenti** nella progettazione del lavoro della classe (C.M. n 4099 del 05/10/2004 e n. 4674 del 10/05/2007 per studenti dislessici - art 10 DPR 122 giugno 2009. – Circ. MIUR 28.5.2009)

Guida al PDP

- *Questa strategia implica la messa a punto di nuove **forme di organizzazione didattica** e di trasmissione dei processi del “sapere” e del “saper fare” in modo da predisporre piani di apprendimento coerenti con le capacità, i ritmi e i tempi di sviluppo degli alunni”.*

(G. Chiosso, La personalizzazione dell'apprendimento)

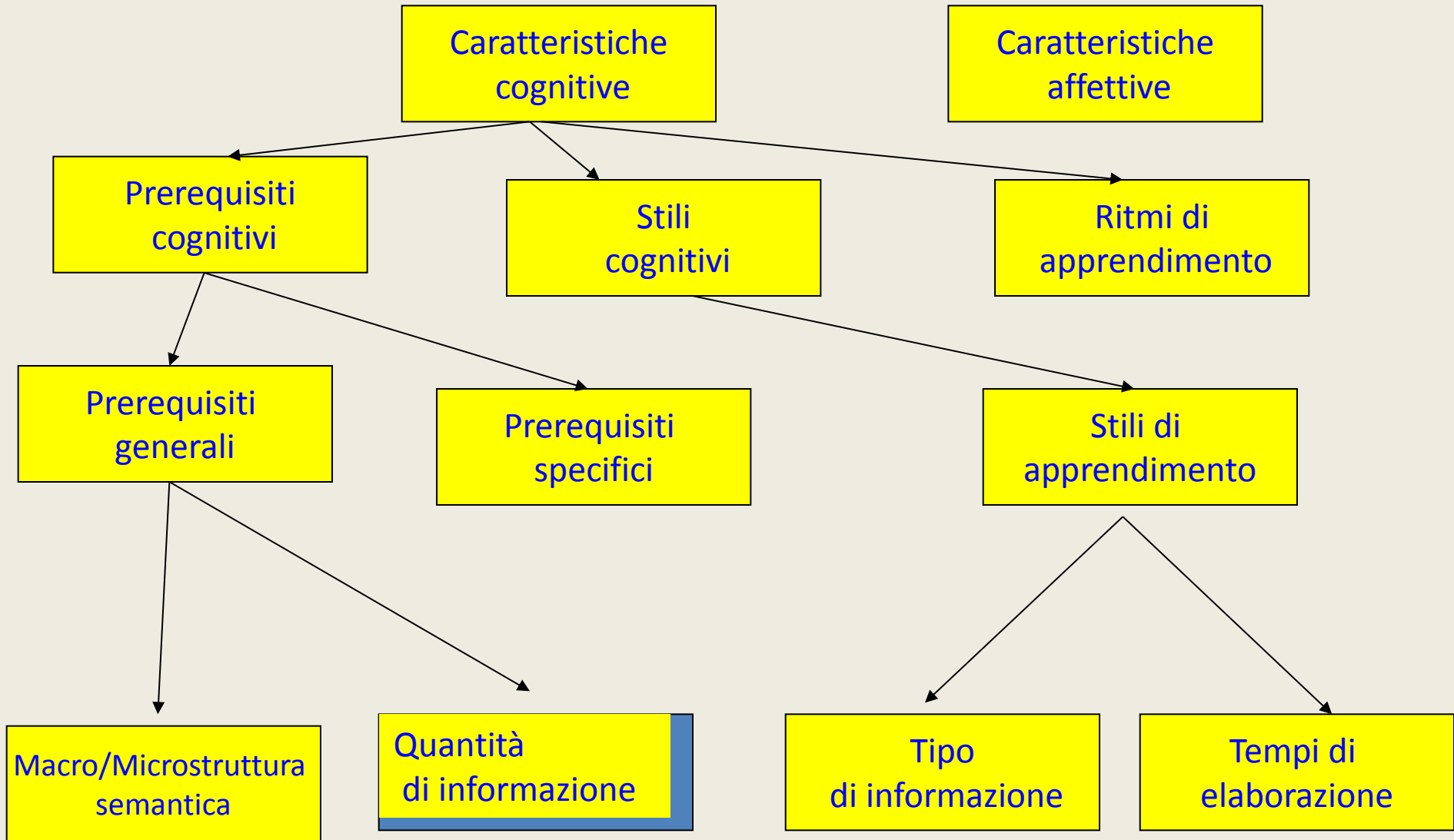
Domande stimolo

Quali le variabili dell'apprendimento dell'allievo

Quali gli stili cognitivi

Quali le forme di conoscenza

Variabili dell'apprendimento: allievo



Stili cognitivi e stili d'apprendimento

Boscolo (1986)¹⁰ indica come stile cognitivo una modalità di elaborazione

dell'informazione che si manifesta in compiti diversi e addirittura in settori diversi di

comportamento. Il concetto di "stile"

suggerirebbe caratteristiche cognitive globali o

diffuse che si manifestano non solo nel

funzionamento cognitivo ma anche negli

atteggiamenti, nei modi di rapportarsi agli altri o

di reagire a situazioni inconsuete

Stile cognitivo

- Sternberg (1988) sulla base di una teoria che egli definisce *dell'autogoverno della mente* secondo la quale gli individui, in situazioni problematiche, sia nello studio che nella vita pratica e nel lavoro, si pongono secondo particolari modalità che sono strettamente legate a strategie operative.
- Nello specifico, si ha uno stile cognitivo tutte le volte in cui si evidenzia una "tendenza costante e stabile nel tempo a usare una determinata classe di strategie" mentre la strategia sarebbe una modalità finalizzata e controllata che mettiamo in atto per arrivare ad una determinata decisione.

Stile cognitivo

- Per parlare di stili dunque, dovrebbero occorrere le due condizioni:
- a) che il medesimo tipo di strategia venga adottata non solo per compiti strettamente cognitivi e/o scolastici ma anche per problemi di vita comune, cioè che la strategia delinei l'intera struttura della personalità;
- b) che detta preferenza si riveli stabile nel tempo.

Stili Cognitivi

Tra la vasta gamma di Stili Cognitivi offerti dalla letteratura scientifica, il più studiato rimane la dipendenza-indipendenza dal campo (Witkin 1974).

Due sono i *tipi di soggetti* che traggono origine da questo stile:

- gli **Indipendenti** dal campo che sono portati per l'analisi e si interessano più delle cose che delle persone;
- i **Dipendenti** che sono portati alla globalità e alla realtà sociale.

Stili cognitivi

- Secondo quanto riportato dalla **Gay (1993)**
- «gli individui caratterizzati da una prevalenza dello **stile globale**, cioè "orientato alla struttura", tendono ad elaborare informazioni e a risolvere problemi mettendo in atto strategie che utilizzano immagini visivo-spaziali unitarie, olistiche,
- mentre quelli a prevalente **stile analitico**, cioè "orientati ai dettagli", ricorrono a strategie fondate su operazioni concettuali di tipo verbale, razionale più che intuitivo.
- E ancora: il globale sarebbe, sul piano psicologico
- un **impulsivo**, portato all'azione immediata e con un'emotività intensa;
- l'analitico sarebbe invece un **riflessivo**, un progettatore, capace di una maggior padronanza della propria emotività.»

Stili cognitivi

Polàcek (1987) riguardanti gli stili applicabili all'orientamento

professionale ricaviamo alcune tipologie di stili che si riferiscono a *tre tipi di processi*

da cui prendono la denominazione:

- **stile cognitivo o intellettivo,**
- **stile di apprendimento**
- **stile esecutivo.**

Lo *stile intellettuale*

Lo *stile intellettuale* risulterebbe essere composto dalla combinazione di due componenti:

intelligenza, intesa come capacità astrattiva attraverso la quale vengono

date **soluzioni convergenti dei problemi,**

e creatività intesa come capacità inventiva tesa ad offrire **soluzioni divergenti**

Stile di apprendimento

- Lo *stile di apprendimento* non sarebbe altro che il prolungamento dello stile intellettuale.
- Secondo **Kigney** lo stile di apprendimento sarebbe:
 - un "insieme di operazioni e di procedure che lo studente può usare per acquisire, ritenere e recuperare differenti tipi di conoscenza e di prestazione".
- A questa definizione va associata quella definente lo stile di insegnamento, centrata sull'insegnante che fa apprendere.

- Lo psicologo americano **David Kolb** ha elaborato un particolare tipo di stile d'apprendimento seguendo le quattro fasi attraverso cui passa l'apprendimento nelle scienze positive:
 - il soggetto, inizialmente, dovrebbe partire dall'*esperienza concreta*, cioè dai dati di fatto,
 - per passare a riflettere su di essi e ripetere l'osservazione, *osservazione riflessiva*,
 - produrre concetti ed estenderli a nuove situazioni, *concettualizzazione astratta*
 - ed infine verificare i concetti in nuove situazioni tramite *la sperimentazione attiva*.

Stile di apprendimento

Uno stile di apprendimento è il modo in cui una persona impara, cioè acquisisce conoscenze o competenze.

In senso più ampio, si riferisce a come le persone interpretano, distinguono, elaborano la conoscenza e il contesto.

Stile Visivo

Tre tipi di stili di apprendimento:

Stile Visivo: gli allievi che preferiscono lo stile visivo in generale ricordano meglio ciò che possono vedere.

• Sono comunque suddivisi in due ulteriori categorie:

visivo-linguistico

•visivo-spaziale.

Chi preferisce lo stile visivo-linguistico impara attraverso il linguaggio scritto, cioè con attività di lettura o scrittura.

Chi preferisce lo stile visivospaziale, invece, impara attraverso grafici, tabelle disegni e videoproiezioni.

Stile Auditivo

Gli studenti con prevalenza dello stile auditivo hanno bisogno di ascoltare ciò che devono imparare.

Amano la lettura ad alta voce e a volte ripetono a voce alta o parlano tra sé e sé mentre studiano. Possono avere difficoltà con i compiti scritti, mentre lavorano molto bene nelle situazioni di dialogo con altri studenti.

Amano registrare e riascoltare le lezioni.

Stile Cinestesico

- Stile Cinestesico: Chi è orientato verso lo stile cinestesico ha bisogno di toccare oggetti e di essere in movimento.
- Questi studenti non riescono a concentrarsi se
- sono costretti a stare immobili per lungo tempo, amano prendere appunti ed essere coinvolti in varie attività durante le lezioni. Hanno spesso necessità di pause frequenti.

Strategie di apprendimento

Strategie di apprendimento

Visivo

L'apprendimento visivo

Il senso visivo si basa fortemente su ciò che una persona vede e può essere anche descritto o spiegato.

Con questa preferenza le informazioni saranno spiegate e fornite in formato grafico, attraverso mappe, diagrammi, tabelle, grafici e diagrammi di flusso

Lo studente visivo studente visivo avrà la tendenza a pensare usando le immagini, piuttosto che le parole.

Preferisce informazioni colorate, mostrate in mappe, diagrammi, tabelle, grafici, piuttosto che informazioni fornite attraverso l'uso delle parole;

questo, però, non significa che non gli piace il contenuto scritto, ma indica solo che ha una forte preferenza per le immagini

Auditivo

- Auditivo
- Gli studenti auditivi tendono ad imparare meglio ascoltando le informazioni.
- Essi preferiscono lezioni, esercitazioni, discussioni di gruppo, parlare e dibattere.
- Uno studente auditivo farà un buon uso delle sue capacità di ascolto.
- Si concentrerà prestando attenzione all'oratore, e ripetendo, a parole proprie, quello che l'oratore ha detto, in modo da ottenere tutte le informazioni.

Impari meglio quando:

- interagisce con gli altri attraverso l'ascolto
- le informazioni vengono presentate verbalmente o in formato audio

Cinestesico

Cinestesico

Lo studente cinestesico ha la tendenza ad utilizzare l'approccio pratico e prende in considerazione i sentimenti e le emozioni.

Gli studenti cinestesici sono sensibili ad un ambiente rilassante.

Uno studente cinestesico farà un buon uso delle mani.

Si concentrerà nel guardare esempi pratici e parteciperà attivamente a manifestazioni,
simulazioni,
video e documentari,
nonché a casi studi e applicazioni pratiche.

Impara meglio quando:

è fisicamente coinvolto in un'attività
le informazioni vengono presentate in modo da lasciarlo muovere
trae vantaggio se si incoraggiano dimostrazioni in aula
gli vengono dati esempi di esperienze pratiche di apprendimento

Le forme di conoscenza

- L' americana **Ellen D. Gagnè**, psicologa dell' educazione, ha dato un **contributo che risulta fondamentale per mettere a fuoco il concetto di competenza.**
- Partendo dall' assunto cognitivista che l' allievo ha un ruolo attivo nel processo di apprendimento propone all' attenzione degli insegnanti varie questioni:
- quella **dell'elaborazione delle idee ,**
- **della loro organizzazione e delle ricerca di supporti didattici per favorire elaborazione e organizzazione (l'impiego dell' analogia, per esempio),**
- analizza i processi del transfer (con particolare riferimento all' attività di problem solving) e della generalizzazione, mette a fuoco la distinzione tra **conoscenza dichiarativa, procedurale, immaginativa.**

Le forme di conoscenza

- **La conoscenza dichiarativa** , rappresentata per mezzo delle proposizioni (considerate come unità informative di base corrispondenti approssimativamente a un'idea) è sapere qualcosa.
- **La conoscenza procedurale** è compiere delle operazioni, sviluppare delle procedure utilizzando quel sapere.
- **La conoscenza immaginativa** è cogliere con un' immagine mentale o con una rappresentazione analogica una relazione astratta.
- “Una delle differenze fondamentali tra esperti e non esperti in un certo campo sta nel fatto che i primi possiedono, in tale campo, una maggiore quantità di conoscenze procedurali. Sanno classificare e conoscono regole specifiche per manipolare le informazioni.
- Ad esempio, un esperto nel gioco degli scacchi riconosce sulla scacchiera gli schemi di gioco significativi dell'avversario e può decidere rapidamente quali mosse corrette fare (Chase e Simon, 1972a;
- 1973b)

Modelli mentali e schemi di comprensione

- **Secondo P.N. Johnson Laird (1988)**, gli individui elaborano, attraverso vari processi, , dei *modelli mentali* del mondo, che vengono utilizzati nel ragionamento. I processi attraverso i quali vengono elaborati tali modelli mentali non sono necessariamente di tipo logico, ma anche di tipo analogico, possono essere inoltre consci o inconsci.
- Il concetto di *modello* ben **si connette a quello di *schema***, apparso per la prima volta nell'opera di **Bartlett (1932)**, che considerava la memoria come processo costruttivo: nel ricordo il materiale viene "agganciato" a schemi di cui l'individuo già dispone grazie alle sue precedenti esperienze e tali schemi influenzano la percezione, l'elaborazione e la produzione di contenuti di memoria.
- La struttura interna di uno schema si può far corrispondere al ***copione*** di una commedia, che rappresenta un prototipo, indipendentemente dal variare degli attori e degli scenari attraverso i quali è rappresentato.

Guida al PDP

- **Come viene redatto?**
- La redazione deve contenere e sviluppare i seguenti punti
- **1. dati relativi all'alunno**
- **2. descrizione del funzionamento delle abilità strumentali**
- **3. caratteristiche del processo di apprendimento**
- **4. strategie per lo studio – strumenti utilizzati**
- **5. individuazione di eventuali modifiche all'interno degli obiettivi disciplinari per il conseguimento delle competenze fondamentali**
- **6. strategie metodologiche e didattiche adottate**
- **7. strumenti compensativi**
- **8. criteri e modalità di verifica e valutazione**
- **9. assegnazione dei compiti a casa e rapporti con la famiglia**

Guida al PDP

Dati relativi all'alunno

Nel riquadro relativo a questa voce si devono riportare:

- 1. i dati dell'alunno integrati e completati con le indicazioni fornite:**
 - da chi ha redatto la segnalazione,**
 - dalla famiglia,**
 - dal lavoro di osservazione condotto a scuola.**
- 2. le specifiche difficoltà individuate che l'allievo presenta**
- 3. i suoi punti di forza.**

Abilità strumentali di base (lettura, scrittura, calcolo).

- Oltre che da prove e osservazioni sistematiche eseguite in classe, i livelli di efficienza raggiunti in tali abilità possono essere ricavati anche da informazioni che provengono dalla diagnosi specialistica.
- **La lettura**
- è un processo complesso che comprende :
 - una componente strumentale decifrativa, caratterizzata dalla capacità di trasformare una sequenza ordinata di segni grafici nei corrispondenti suoni, denominando, infine, le parole in modo corretto e veloce
 - una componente legata alla comprensione, cioè alla capacità di ricostruire il significato di quanto letto.

Abilità strumentali di base (lettura, scrittura, calcolo).

Le indagini internazionali PISA

“ La capacità di un individuo di comprendere, di utilizzare e di riflettere su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società (.)

Gli studenti non sono valutati sulle abilità di lettura di base, che a quindici anni si considerano di fatto acquisite.

Ci si aspetta, piuttosto, che essi dimostrino una competenza in processi quali individuare informazioni, comprendere il significato più ampio e generale di un testo, svilupparne un'interpretazione e riflettere sui suoi aspetti contenutistici e sulle sue caratteristiche formali” (OCSE-PISA,2009).

Abilità strumentali di base (lettura, scrittura, calcolo).

Un sufficiente grado di automatismo nella decodifica di parole scritte, misurato dal numero di parole lette nel tempo assegnato costituisce un indispensabile pre-requisito per lo sviluppo della capacità di comprensione”.

In realtà i due processi di decodifica e di comprensione sono distinti, pertanto una decodifica problematica non comporta necessariamente una scarsa comprensione.

Gli studenti con diagnosi di **dislessia** hanno difficoltà nella lettura decifrativa, pertanto l'utilizzazione di strumenti compensativi è fondamentale per bypassare le problematiche legate alla decodifica, permettendo loro di raggiungere il vero obiettivo della lettura che è **la comprensione**.

Abilità strumentali di base (lettura, scrittura, calcolo).

La scrittura strumentale è costituita dalle seguenti componenti:

- **l'aspetto grafico**, cioè relativo alla corretta costruzione del segno grafico
- **l'aspetto ortografico.**

Tuttavia la grafia e l'ortografia sono elementi solo parziali del processo di scrittura

Abilità strumentali di base (lettura, scrittura, calcolo).

- *Vista nel suo compiersi, la scrittura di un testo si presenta come un processo complesso nel quale si riconoscono fasi:*
- *dall'ideazione*
- *agli abbozzi di pianificazione,*
- *alla prima stesura,*
- *alla revisione, ecc..*

- *Ogni fase richiede specifiche strategie di apprendimento, sempre aperte alla creatività e all'imprevedibilità degli apporti individuali degli allievi “*

INVALSI (2008): La capacità di comporre un testo scritto può essere descritta e misurata attraverso *indicatori, costituiti da quattro specifiche competenze*

*la capacità di realizzare un testo come struttura coerente e coesa, adeguata per assetto formale e caratteri complessivi alla finalità comunicativa (**competenza testuale**);*

*l'uso corretto delle strutture del sistema linguistico (**competenza grammaticale**);*

*l'ampiezza e l'uso semanticamente appropriato del patrimonio lessicale (**competenza semantica**);*

*la capacità, sostenuta dall'insieme delle suddette competenze, di reperire ed elaborare idee e argomenti per un determinato discorso (**competenza ideativa**).*

Abilità strumentali di base (lettura, scrittura, calcolo).

Gli studenti con diagnosi di **disortografia** e/o **disgrafia** con l'ausilio di strumenti compensativi e/o di misure dispensative (computer, correttore ortografico,)
possono raggiungere l'obiettivo vero del "saper scrivere" che consiste:

- nella capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, fatti e opinioni,
- relazionarsi e interagire con gli altri.

Abilità strumentali di base (lettura, scrittura, calcolo).

- *Di estrema importanza è lo sviluppo di un atteggiamento corretto verso la **matematica**, inteso anche come una adeguata visione della disciplina, non ridotta a un insieme di regole da memorizzare e applicare,*
ma
- *riconosciuta e apprezzata come contesto per affrontare e porsi problemi significativi*
- *per esplorare e percepire affascinanti relazioni e strutture che si ritrovano e ricorrono in natura e nelle creazioni dell'uomo.”.*

Abilità strumentali di base (lettura, scrittura, calcolo).

- *“gli aspetti algoritmici applicativi ed esecutivi, che pure costituiscono una componente irrinunciabile della disciplina matematica, non dovrebbero essere considerati fine a se stessi” (INVALSI)*
- Le abilità numeriche e di calcolo sono quindi distinte dalle abilità logico- matematiche impegnate nella soluzione dei problemi.
- Gli alunni con diagnosi di **discalculia**, pur essendo in possesso di capacità logico-matematiche, avrebbero la strada preclusa per il raggiungimento di questo obiettivo senza la possibilità di utilizzare strumenti compensativi e/o misure dispensative, che gli permettano di aggirare le difficoltà legate alle abilità numeriche e di calcolo.

Caratteristiche del processo di apprendimento

- Nelle diverse materie o nei diversi ambiti di studio **vanno individuati gli effettivi livelli di apprendimento raggiunti.**
- Osservare le strategie utilizzate dall'alunno nel suo processo di acquisizione e di studio ed effettuare osservazioni sistematiche sul modo di procedere dello studente.
- Le strategie utili devono essere incoraggiate, mentre si deve far prendere consapevolezza di quelle disfunzionali.
- Molto spesso si nota che i ragazzi non si servono di supporti che pure possiedono :
- (consultare schemi predisposti per attivare la memoria);
- utilizzare strategie non efficaci per affrontare la produzione del testo scritto: es.: mettersi a scrivere immediatamente senza predisporre un piano con la rappresentazione delle idee che si intendono comunicare,
- oppure utilizzando mappe come aiuto durante la fase di stesura del testo.

Individuazione di eventuali modifiche all'interno degli obiettivi disciplinari per il conseguimento delle competenze fondamentali.

- Pensare alla individuazione di modifiche negli obiettivi disciplinari vuol dire considerare l'insegnamento come capacità
- di sollecitare processi di apprendimento significativo,
- di favorire la ristrutturazione attiva della mappa personale,
- di sostenere la disponibilità al compito,
- di stimolare il coinvolgimento cognitivo e affettivo degli alunni.

- Le modifiche possono riguardare aspetti marginali degli obiettivi disciplinari che non interferiscono con l'acquisizione di competenze fondamentali.

Esempio di modifica nell'ambito di un obiettivo disciplinare

- *“Una scrittura ortograficamente corretta”.*
- Impostare un intervento didattico che, bypassando il problema ortografico, tende a facilitare la parte comunicativa del testo, cercando di separare le complesse operazioni di pensiero implicate nella costruzione del testo scritto (ideazione, stesura, revisione).
- In altre parole si può fornire un aiuto invitando lo studente inizialmente a concentrarsi nella ricerca delle idee da inserire nel compito, a esporle oralmente man mano che si concretizzano e infine a fissarle appuntandole su foglietti staccati o post-it.
- Una volta trovate le idee (le “cose da dire”), lo si invita a passare ad una seconda fase:
- costruire con parole-chiave le parti del testo
- e infine a utilizzare i foglietti o post-it, per inserire le idee e dare loro successione e interconnessione.

Esempio di modifica nell'ambito di un obiettivo disciplinare

- Effetto:
- La riduzione della complessità di esecuzione libera la capacità di esprimere le proprie idee.
- In questo caso l'obiettivo curricolare "*saper scrivere testi in modo ortograficamente corretto*", viene modificato in "*saper scrivere testi*":
- così, pur non raggiungendo l'obiettivo disciplinare nella sua completezza, si può rendere possibile il conseguimento della competenza fondamentale relativa alla scrittura: "**saper comunicare**".

L'adattamento degli obiettivi curricolari

Input

- Condizioni di stimolo nei confronti dei quali il soggetto agirà



Azione

- Quello che il soggetto farà, nella fase di:
 - comprensione dell'input (decodifica e generazione di significato),
 - elaborazione (lavoro a vari livelli sui significati per costruire ciò che l'azione richiede: memoria, collegamenti, valutazione, decisione, problem solving, ec.)
 - output (programmazione e realizzazione del prodotto agito: verbale, motorio, ecc)

L'adattamento degli obiettivi curricolari

- **Modificare l'input** per:
- **facilitare la fase di comprensione** (lessico più facile, lettere scritte più grandi, ecc.),
- **facilitare la fase di elaborazione** (forniamo qualche esempio in più delle strategie del raggruppare per categoria, diamo una mappa concettuale per organizzare in anticipo un argomento, ecc.),
- **facilitare la fase di realizzazione di un output** (guidiamo la mano, tracciamo con dei piccoli punti un percorso facilitato di scrittura, facciamo scegliere tra varie opzioni invece di scrivere, ecc.).

L'adattamento degli obiettivi curricolari

- **Principio di parsimonia** (e di normalità)
- meno si *adatta meglio* è (a condizione però che l'azione dell'alunno sia facilitata e *resa* realmente possibile):
- meno cambiamenti possibile,
- i cambiamenti più «naturali» possibile,
- alterare al minimo la situazione in cui agisce l'alunno

- **Principio di efficacia**: l'adattamento che facciamo deve realmente essere decisivo per la facilitazione
- fare ricorso ad aiuti anche molto forti, espliciti,
- gradualmente ridurre la loro invasività,
- portare progressivamente la situazione (il materiale, le consegne, gli aiuti, ecc.) il più vicino possibile a quella naturale.

Strategie per l'adattamento degli obiettivi curricolari

- **1° livello :Sostituzione**

- È sufficiente qualche forma di «sostituzione» dei vari componenti dell'input e dell'azione?
- *«Traduzione» dell' input in altro codice/linguaggio. Non si semplifica da alcun punto di vista, si cura soltanto l'accessibilità.*

Ad esempio:

- *sostituzione di input per la comprensione (lingua italiana segni, materiale in Braille, registrazioni audio di testi, ecc.)*
- *sostituzione di output per la risposta (uso del computer in videoscrittura invece della matita, scelta multipla invece di domande aperte, ecc.).*

Strategie per l'adattamento degli obiettivi curricolari

- **2° livello :**
- **Facilitazione**
- È sufficiente e utile una “ricontestualizzazione”?
- È sufficiente, per garantire successo nell'obiettivo, riproporlo:
 - *con altre persone;*
 - *in contesti funzionalmente reali* (calcolare il resto al supermercato, ecc.)
 - *con tecnologie più motivanti e interattive* (software didattici per la scrittura, per l'ortografia, ecc.)
 - *in contesti didattici fortemente interattivi* (gruppi di apprendimento cooperativo, tutoring, ecc.)
 - *in contesti didattici fortemente operativi e significativi* (laboratori, simulazioni, uscite, ecc.)

Non è sufficiente o utile una ricontestualizzazione?

- Bisogna **semplificare** qualcosa nei **tempi** e negli **spazi**.
- *Si lavora sui tempi utilizzati per quell'obiettivo, con **periodi più lunghi, più variazioni di contenuto, più pause, ecc.***
- *Si lavora sulla ristrutturazione degli spazi, con **collocazioni più facilitanti, eliminando le distrazioni, controllando l'illuminazione, ecc.***

Non è sufficiente o utile una ricontestualizzazione?

- Oltre alla modificazione dei tempi e degli spazi dobbiamo arricchire la situazione con vari tipi di aiuto
- **Aggiungere indizi, stimoli estrinseci** che aiutino le varie fasi dell'azione:
 - **colori - immagini - mappe cognitive - spiegazioni** aggiuntive - modelli competenti nel far vedere come si fa;
 - **organizzatori anticipati/domande di riorganizzazione** delle conoscenze pregresse;
 - aiuti vari **per la memoria** (immagazzinamento e recupero), per la **pianificazione delle azioni** (esempi di script per scrivere un testo), per la **decodifica** e la comprensione.
- In questa fase si aggiungono informazioni, non si facilita riducendo qualcosa dell'obiettivo

3° Livello : Semplificazione

Semplificare l'obiettivo, in una o più delle sue componenti di azione:

- comprensione,
 - elaborazione,
 - out di risposta
-
- *modificare il lessico o ciò che dà le informazioni da comprendere*
 - *ridurre la complessità concettuale con ordini inferiori di elaborazione, materiali ed esempi più semplici, ecc.*
 - *sostituire alcune routine componenti (ad esempio alcuni calcoli si fanno con la calcolatrice)*
 - *Semplificare i criteri di corretta esecuzione delle risposte (ad esempio consentire più errori, più imprecisioni, più approssimazioni)*

4° Livello: Scomposizione nei nuclei fondanti

- **Trovare nuclei fondanti della disciplina più agevolmente traducibili in obiettivi accessibili e significativi**

Nell'epistemologia di quel sapere disciplinare si identificano delle attività fondanti e accessibili, al livello di difficoltà di cui abbiamo bisogno.

Ad esempio: in Geografia, la distinzione tra cambiamenti naturali e cambiamenti operati dall'uomo può essere affrontata in modo significativo ma accessibile realizzando una serie di fotografie di ambienti naturali e manufatti e classificandole in un cartellone.

In Storia, la consapevolezza della pluralità sistemica delle cause può essere affrontata realizzando un libro della propria storia personale, con i fatti più salienti circondati da molte cause (il cambio di casa è causato dall'arrivo di un fratello, dall'eredità del nonno, dalla voglia di stare più vicini alla campagna, ecc.).

- *Avvicinarsi ai nuclei fondanti di un sapere disciplinare, più attenti ai processi cognitivi tipici di quel sapere piuttosto che ai prodotti (nozioni).*

5° Livello: partecipazione alla cultura del compito

- Trovare le occasioni per far partecipare l'alunno a dei momenti significativi di elaborazione o utilizzo delle competenze curricolari, in modo che sperimenti, anche se soltanto da spettatore, la «cultura del compito»:
 - il clima emotivo,
 - la tensione cognitiva,
 - i prodotti elaborati, ecc.

Fasi e livello di gravità dei casi

- Le operazioni della fase di **sostituzione** sono necessarie prevalentemente nei casi di difficoltà sensoriali e motorie
- Le fasi della **facilitazione** sono particolarmente appropriate quando le difficoltà non sono troppo forti e sono specifiche e settoriali
- La fase della **semplificazione** si addice nei casi in cui i deficit di comprensione, elaborazione e output sono più significativi
- La fase della **scomposizione** dei nuclei fondanti di un sapere disciplinare si addice nei casi più difficili

Difficoltà testuali

Le difficoltà di un testo possono essere legate a:

- **aspetti contenutistici** (argomenti lontani dalle conoscenze pregresse, dalle *esperienze* e dagli interessi degli alunni),
- **linguistici** (ossia alle modalità espositive del testo),
- **grafici** (ad esempio un uso di immagini poco chiarificatrici dei concetti),
- **operazioni cognitive richieste** (ad esempio ricavare e confrontare dei concetti, sintesi e generalizzazione degli apprendimenti).

Primo livello di semplificazione: evidenziazione del testo

- Costruire sul testo originale cornici ingrandite contenenti i concetti essenziali e le relative immagini (alunni con difficoltà percettive e di decodifica nell'approccio al testo);
- evidenziare visivamente i concetti essenziali;
- estrapolare dal testo cornici che contengono i concetti chiave ingranditi graficamente e un supporto iconico che sia particolarmente motivante;
- costruire una «speciale lente di ingrandimento» che focalizza visivamente e illustra gli aspetti essenziali del discorso, rendendo l'allievo in grado di lavorare sullo stesso libro dei compagni.

Secondo livello di semplificazione: schematizzazione e ristrutturazione del testo

- rafforzamento dell'idea principale con altre informazioni fondamentali
 - uso di un linguaggio più semplice
 - evidenziazione delle parole chiave in neretto
 - uso di caratteri sufficientemente grandi.
-
- eliminare le parti non essenziali del testo
 - fornire fin dall'inizio l'idea principale, integrandola con le informazioni rilevanti espresse in un linguaggio semplice
 - evidenziate in diversi modi (caratteri grandi e parole chiave in neretto).
-
- uso di materiali facilmente reperibili (per esempio cartelloni, pennarelli e colori);
 - uso del computer, che dà la possibilità di scegliere il tipo e la dimensione dei caratteri di stampa.

Terzo livello di semplificazione: riduzione del testo

- Il terzo livello di semplificazione implica interventi più radicali sul materiale:
- netta riduzione del testo in brevi periodi riferiti ai concetti fondamentali
- uso di immagini affiancate ai concetti chiave
- forte contenuto mnestico e motivazionale nella realizzazione grafica.

La presenza di un alunno DSA in un gruppo-classe come valore aggiunto

- E' da rimarcare che l'attuazione di un metodo facilitante per la compilazione di un testo scritto non deve essere offerta separatamente all'alunno con DSA, ma deve essere rivolta contemporaneamente a tutto il gruppo-classe nel quale la ricaduta non potrà essere altro che positiva.

Strategie metodologiche e didattiche utilizzabili

- Per ciascuna materia o ambito di studio vanno individuate le metodologie più adatte ad assicurare l'apprendimento dell'allievo in relazione alle sue specifiche condizioni.
- Un'ampia varietà di strategie può aiutare a valorizzare i punti forti riducendo le difficoltà degli studenti .
- La decisione di utilizzare una strategia, piuttosto che un'altra, dipende dal contenuto e dai bisogni concreti degli alunni.
- Al fine di contestualizzare le norme generali indicate nelle circolari ministeriali in materia di strumenti dispensativi e compensativi da adottare nei confronti di allievi con DSA e di adattare al percorso scolastico dell'allievo, **deve essere fatta la riflessione :**
 - **su chi apprende, sulla didattica, sulle strategie**
 - **adeguando e utilizzando:**
 - metodologie didattiche
 - flessibilità didattica
 - apprendimento cooperativo

Le metodologie didattiche

- Le metodologie didattiche devono essere volte a:
- ridurre al minimo i modi tradizionali “di fare scuola” (*lezione frontale, completamento di schede che richiedono ripetizione di nozioni o applicazioni di regole memorizzate, successione di spiegazione-studio-interrogazioni...*).
- favorire attività nelle quali i ragazzi vengano messi in situazione di conflitto cognitivo con se stessi e con gli altri
- sfruttare i punti di forza di ciascun alunno, adattando i compiti agli stili di apprendimento degli studenti e dando varietà e opzioni nei materiali e nelle strategie d’insegnamento
- utilizzare mediatori didattici diversificati (mappe, schemi, immagini)
- stimolare il recupero delle informazioni tramite il braistorming

Le metodologie didattiche

- collegare l'apprendimento alle esperienze e alle conoscenze pregresse degli studenti
- favorire l'utilizzazione immediata e sistematica delle conoscenze e abilità, mediante attività di tipo laboratoriale.
- sollecitare la rappresentazione di idee sotto forma di mappe da utilizzare come facilitatori procedurali nella produzione di un compito.
- ridurre il carico esecutivo implicato nella realizzazione di un compito.
- Sollecitare la motivazione nello studente , facendogli percepire di avere la capacità di raggiungere un obiettivo e di poter svolgere un compito.

La flessibilità didattica

- La **flessibilità didattica** è da intendersi come capacità da parte del docente, sia in fase di progettazione che durante il percorso didattico, di adattare l'insegnamento alle reali possibilità di apprendimento di ogni studente.
- Lo strumento della flessibilità può essere determinante nel conseguimento degli obiettivi indicati nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio, 2006 "Le competenze-chiave per l'apprendimento permanente - Un quadro di riferimento Europeo"; che individua nella **competenza-chiave "Imparare ad imparare"** questi elementi:
 - *la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni*
 - *l'identificazione delle opportunità disponibili*
 - *la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace.*
 - *la consapevolezza delle proprie strategie di apprendimento, dei punti di forza e dei punti di debolezza delle proprie abilità*
 - *la capacità di perseverare nell'apprendimento*
 - *la capacità di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo.*

L'apprendimento cooperativo

- Gli obiettivi dell'**apprendimento cooperativo** si individuano in:
- interdipendenza positiva: il contributo di ciascuno è complementare e necessario e gli studenti sono corresponsabili del loro apprendimento.
- responsabilità individuale: impegno e motivazione nel lavoro
- interazione simultanea: gli studenti apprendono in modo più efficace quando sono elementi attivi del gruppo e condividono opinioni e idee, risolvendo insieme situazioni problematiche.
- Si impara se si lavora insieme per portare a termine compiti in modo cooperativo, perché si realizza la costruzione condivisa, interattiva e sociale del sapere.
- Tale impostazione metodologica comporta una modifica del:
- ruolo dello studente che diventa costruttore di conoscenze, esplora il sapere ed è invitato a risolvere situazioni problematiche.
- ruolo dell'insegnante che diventa quello di facilitatore e organizzatore delle attività di apprendimento.

Strumenti e misure di tipo compensativo e dispensativo

La ricerca del miglioramento della padronanza delle abilità strumentali deve essere condotta nei limiti di ciò che è modificabile attraverso l'insegnamento e l'apprendimento, condizione che si verifica nella scuola primaria.

Nella scuola secondaria ciò non è più modificabile e va "aggirato" con l'adozione di strumenti compensativi e misure di tipo dispensativo.

Per ciascuna materia o ambito di studio vanno individuati gli strumenti compensativi e dispensativi necessari a sostenere l'allievo nell'apprendimento. ***"L'obiettivo di tali misure e strumenti è quello di mettere l'alunno con DSA sullo stesso piano dei suoi compagni, senza violare l'imparzialità"*** (G. Stella).

La Didattica Metacognitiva

LA METACOGNIZIONE

propone agli alunni:

la conoscenza e la riflessione sui processi cognitivi implicati negli apprendimenti

una maggiore autoconsapevolezza;

la trasmissione di strategie di autoregolazione cognitiva e di autogestione nell'apprendimento e nello studio

La Didattica Metacognitiva

- **Nella DIDATTICA METACOGNITIVA**
- l'attenzione dell'insegnante è rivolta:**
- **a sviluppare nell'alunno la consapevolezza di quello che sta facendo;**
 - **di quando è opportuno farlo;**
 - **e in quali condizioni.**
 - **L'APPROCCIO METACOGNITIVO: tende a formare la capacità di “essere gestori diretti dei propri processi cognitivi”.**
 - **Viene applicato sia a livello della metodologia didattica rivolta al gruppo classe sia negli interventi di sostegno e di recupero in soggetti con difficoltà d'apprendimento.**

Abilità di autoregolazione cognitiva attraverso l'autoistruzione verbale

- Insegnare abilità di autoregolazione ed autocontrollo permette: di mantenere nel tempo le capacità che l'alunno ha acquisito;
- generalizzare le proprie competenze a situazioni diverse da quelle iniziali.
-
- Sviluppo capacità di autoregolazione abilità cognitive (in cui l'alunno deve essere in grado di utilizzare autonomamente una serie complessa di strategie es. capacità di prestare attenzione e di memorizzare, pianificazione di azioni in sequenza e risoluzione di problemi).
-
- **L'AUTOREGOLAZIONE** diretta al controllo di strategie cognitive e comportamentali **E' MEDIATA DAL LINGUAGGIO** che ha una **FUNZIONE DI REGOLATORE DEL COMPORTAMENTO E DEL PENSIERO.**
- Questa capacità di regolazione può essere insegnata o aumentata attraverso
- **L'AUTOISTRUZIONE VERBALE.**
- Significa rivolgere a se stessi istruzioni, aiuti suggerimenti per agire o pensare in un determinato modo; in questo modo l'alunno parla a se stesso e si autoregola.

Abilità di autoregolazione cognitiva attraverso l'autoistruzione verbale

- I contenuti dell'autoistruzione appartengono ad alcune categorie fondamentali:
- eseguire vari passi comportamentali o cognitivi previsti dall'analisi del compito;
- domande di controllo per anticipare i contenuti o verificare il corretto andamento della situazione.

- **L'AUTOISTRUZIONE FU UTILIZZATA CON BAMBINI IPERATTIVI E IMPULSIVI DAGLI STUDI DI MEICHEMBAUM E GOODMAN.**
- Questi bambini avevano la tendenza a commettere errori perché eseguivano compiti senza una riflessione sistematica o completa.
- Per insegnare una maggiore metodicità e attenzione, l'insegnante si poneva da modello.

- **L'ASPETTO DIDATTICO IMPORTANTE è che l'insegnante mentre esegue il compito, parla ad alta voce con se stesso, cioè si fornisce autoistruzioni su quello che deve fare.**

Abilità di autoregolazione cognitiva attraverso l'autoistruzione verbale

- **MODELLO DI MEICHEMBAUM**
- **L'autoistruzione verbale si articola in 5 fasi:**
 - **Modeling cognitivo:** l'insegnante esemplifica le autoistruzioni ad alta voce, mentre svolge lui stesso l'attività in cui l'alunno dovrà apprendere ad utilizzare le capacità di autoistruzione;
 - **Guida esplicita:** l'insegnante pronuncia ad alta voce le autoistruzioni, mentre lo studente esegue il compito;
 - **Autoistruzione esplicita:** lo studente esegue il compito, autoistruendosi ad alta voce;
 - **Autoistruzione ridotta:** lo studente esegue il compito, autoistruendosi a voce sempre più bassa,
 - **Autoistruzione implicita:** lo studente esegue il compito usando il "linguaggio interno" per fornirsi le varie istruzioni.
-
- **IN SINTESI:** l'insegnante fa osservare i vari processi mentali del pensare secondo un metodo auto-regolato.

Abilità di autoregolazione cognitiva attraverso l'autoistruzione verbale

- **Nell'applicazione scolastica quotidiana, i contenuti dell'auto-istruzioni possono essere molto vari:**
- **stimoli a concentrare l'attenzione ignorando le distrazioni;**
- **suggerimenti su come utilizzare alcune strategie di memorizzazione;**
- **come comporre un testo scritto o riassunto;**
- **come impostare la risoluzione di un problema di aritmetica;**
- **come utilizzare la strategia generale del problem solving.**

- **METODO DEI CARTONCINI GUIDA:**
- **Alan Edmundus** ha sperimentato questo metodo che permette di fornire agli studenti una serie di aiuti, da gestire autonomamente senza bisogno di memorizzarli e di trasformarli in autoistruzioni verbali.
- Questi aiuti facilitano gli studenti nella riflessione sui loro processi cognitivi e di pensiero durante la soluzione dei problemi o l'apprendimento di particolari contenuti.

Auto-istruzioni guida su come prendere appunti

- **Quale argomento trattava il materiale che ho letto/studiato/scritto ieri?**
- **Come si collega a quello che abbiamo fatto nell'ultima lezione?**
- **Quale penso che sarà l'argomento della lezione di oggi?**
- **Qual è l'introduzione della lezione di oggi?**
- **Perché questo argomento è importante rispetto a quello che già so?**
- **Quanti punti principali/secondari discuterà l'insegnante?**
- **Quanti punti principali/secondari ha discusso l'insegnante?**
- **Che tipo di domande potrebbero esserci nella verifica?**
- **Ci sono dei punti che non mi sono chiari?**
- **È utile che parli con l'insegnante?**

L'insegnamento reciproco e la mediazione sociale

- **INSEGNAMENTO RECIPROCO: è uno dei metodi per l'insegnamento di strategie cognitive (memorizzazione e risoluzione di problemi, comprensione di un testo scritto, esecuzione di operazioni aritmetiche).**
- **gli alunni sviluppano la capacità non solo di FARSI RECIPROCAMENTE DOMANDE SUI CONTENUTI DI UN TESTO, ma anche di INTERPRETARE CORRETTAMENTE E RIASSUMERE LE**
- **INFORMAZIONI CHE HANNO LETTO, visto che dovranno richiedere ad altri e non solo utilizzarle per rispondere.**
-
-
- **OGNI ALUNNO SVOLGE UN RUOLO ATTIVO, comprendendo quello che sta facendo, spiegandolo ad altri, aiutandoli a comprendere e a fare.**
-
-
- **L'INSEGNANTE PARTECIPA INIZIALMENTE AL GRUPPO COME**
- **MODELLO, mostrando alcune strategie: identificare una parte del compito, spiegarla ad un compagno, fargli domande, dargli feedback.**

L'insegnamento reciproco e la mediazione sociale

**La METODOLOGIA DELL'INSEGNAMENTO RECIPROCO
si fonda sul paradigma del
COSTRUTTIVISMO SOCIALE**

La conoscenza e l'apprendimento avvengono attraverso le interazioni

Il soggetto costruisce la sua conoscenza con gli altri in un preciso contesto socio-culturale.

Considera l'apprendimento

**come un processo socialmente mediato di costruzione di significati, piuttosto che
come un'acquisizione di una quantità standard di conoscenze
che esistono esternamente all'allievo**

L'insegnamento reciproco e la mediazione sociale

VIGOTSKY ha sottolineato la natura interpersonale dell'apprendimento e della costruzione della conoscenza.

**L'ATTIVITA' DIDATTICA SI FONDA SU DUE PUNTI ESSENZIALI DEL
COSTRUTTIVISMO SOCIALE:**

**si acquisisce e si utilizza il linguaggio attraverso
l'interazione sociale
il linguaggio e' alla base del pensiero.**

E' IMPORTANTE RICORDARE:

**nelle attività didattiche rivolte allo sviluppo di abilità cognitive, è
necessario creare dei contesti di lavoro e di apprendimento
molto ricchi dal punto di vista
dell'interazione sociale e della mediazione reciproca**

Strumenti e misure di tipo compensativo e dispensativo

- **Il primo strumento compensativo è “*imparare ad imparare*”;**
- acquisire cioè un adeguato metodo di studio e la capacità di organizzarsi per portare a termine i propri compiti (Dislessia, Cornoldi, Tressoldi e altri: *Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio*, pag. 77-87, genn. 2010)
- Tra gli strumenti compensativi un grande rilievo viene attribuito alle nuove tecnologie.
- Gli strumenti tecnologici, infatti, semplificano l'attività svolgendo una serie di operazioni automatiche che l'alunno dislessico ha difficoltà a eseguire.
- **L'uso del computer non deve essere un marcatore di differenza, ma uno strumento di lavoro tanto a livello individuale che a livello di gruppo.**

Criteri e modalità di verifica e valutazione

- Nell'adottare criteri e modi di verifica è opportuno riflettere se la **valutazione** deve essere "dell'apprendimento" o "**per l'apprendimento**".
- La valutazione dell'apprendimento è abbastanza facilmente comprensibile e ha un valore essenzialmente certificativo (con la sua scala di positività) o sanzionatorio di insufficienza.
- **La valutazione per l'apprendimento** presuppone
- *"tutte quelle attività intraprese dagli insegnanti e/o dagli alunni, che forniscono informazioni da utilizzare come feedback per modificare le attività di insegnamento/apprendimento in cui sono impegnati (Black and Wiliam, 1998).*
- Pertanto la **valutazione per l'apprendimento**, pur non essendo esente da un suo valore certificativo, ha soprattutto un valore formativo.
- Infatti è dimostrato che la **valutazione per l'apprendimento** è uno degli strumenti più efficaci per migliorare i risultati degli studenti, riuscendo anche ad innalzarne i livelli di competenza.

Valutazione per l'apprendimento

- Nella **valutazione per l'apprendimento** riveste un ruolo significativo anche l'autovalutazione dello studente che deve essere coinvolto nella progettazione e nel monitoraggio del proprio percorso di apprendimento (contratti educativi, rilettura metacognitiva del proprio apprendimento:
 - *Perché ho imparato?*
 - *Cosa posso fare per riuscire in questo specifico compito,?*
 - *Quale tipo di strategie posso utilizzare per superare queste difficoltà?....)*

Criteri e modalità di verifica e valutazione

- Usare il dialogo come modalità di valutazione comporta la possibilità di individuare i punti di forza, i bisogni di apprendimento di ciascuno, le modalità disfunzionali di procedere in un compito.
- **Leadbeater sostiene che:**
- ***“coloro che imparano migliorano le loro prestazioni se sono continuamente aiutati e impegnati a definire i propri obiettivi, nell’elaborazione dei propri piani e scopi di apprendimento, scegliendo le strategie cognitive più efficaci.***
- ***I nuovi approcci maturati nel campo della valutazione, per esempio la valutazione per l’apprendimento, si dimostrano a tale scopo particolarmente efficaci perché sono finalizzati soprattutto a stabilire l’efficacia dell’apprendimento, ossia ciò che è andato bene o male.”***

Criteri e modalità di verifica e valutazione

- Dal punto di vista operativo i docenti dovranno specificare nel PDP le modalità attraverso le quali intendono valutare i livelli di apprendimento nelle diverse discipline o ambiti di studio.
- Nello stesso tempo *dovrà essere esclusa la valutazione degli aspetti che costituiscono il disturbo stesso* (ad esempio negli allievi disgrafici o disortografici non sarà valutata la correttezza ortografica e sintattica in tutte le materie disciplinari).
- Nella C.M. 4674 del 10 maggio 2007 si parla della valutazione per gli studenti con DSA “(.)In tutti i casi in cui le prove scritte interessino lingue diverse da quella materna e non si possono dispensare gli studenti dalla loro effettuazione, gli insegnanti vorranno riservare maggiore considerazione per le corrispondenti prove orali come misura compensativa dovuta”
- Nel DPR N. 122 “La valutazione concorre, con la sua finalità anche **formativa** e attraverso **l’individuazione delle potenzialità** e delle **carenze** di ciascun alunno, ai **processi di autovalutazione** degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo”.

Patto formativo

- Nella progettazione del PDP dovranno essere indicate le modalità di accordo tra i docenti e la famiglia.
- In particolare andranno considerati i seguenti elementi:
- assegnazione dei compiti a casa e modalità su come vengono assegnati (con fotocopie, con nastri registrati, ...)
- quantità di compiti assegnati (tenendo conto che i ragazzi con DSA sono lenti e fanno molta più fatica degli altri occorre selezionare gli aspetti fondamentali di ogni apprendimento)
- scadenze con cui i compiti vengono assegnati, evitando sovrapposizioni e sovraccarichi.
- modalità di esecuzione e presentazione con cui il lavoro scolastico a casa può essere realizzato (uso di strumenti informatici, presentazioni di contenuti appresi con mappe, powerpoint ...)

Patto formativo

- **Sul piano professionale è anche stimolo per i docenti e per le istituzioni scolastiche per perseguire obiettivi di alto valore pedagogico ed educativo:**
 - **condividere la responsabilità educativa con la famiglia,**
 - **documentare per decidere e/o modificare strategie didattiche,**
 - **favorire la comunicazione efficace tra diversi ordini di scuola,**
 - **riflettere sull'importanza dell'osservazione sistematica dei processi di apprendimento dell'alunno,**
 - **ripensare le pratiche didattiche per migliorarle,**
 - **creare ambienti costruttivi, collaborativi, attivi, cioè ambienti per l'apprendimento che favoriscano la curiosità intellettuale e dove sia presente un clima emozionale positivo.**

**Dalla DF
al
PEI**

Percorso della Diagnosi Funzionale Educativa

- ❖ **Superamento dello stereotipo dello specialista del settore sanitario “tuttologo”**
- ❖ **Abbandono della posizione di delega**
- ❖ **Attivazione della pluralità dei contributi**
- ❖ **Implementazione di letture e linguaggi diversificati**
- ❖ **Consapevolezza dell’inefficacia dell’idea di stabilità delle interpretazioni**
- ❖ **Regia di sintesi, finalizzata al miglioramento della prassi scolastica**

Azioni

- ❖ **Raccolta delle esperienze pregresse attraverso un questionario di autoanalisi**
- ❖ **Analisi critica delle esperienze pregresse per individuare i punti di forza e di debolezza**
- ❖ **Conoscenza e approfondimento del modello I.C.F.**
- ❖ **Trasformazione della diagnosi funzionale “tradizionale” secondo l’I.C.F.**
- ❖ **Strutturazione del Piano Educativo Individualizzato – Progetto di vita**

Intesa Stato Regioni del marzo 2008

L'equipe multidisciplinare elabora la diagnosi funzionale secondo i criteri dell'ICF –CY dell'OMS affiancata da un esperto in pedagogia e didattica speciale designato dall'Ufficio scolastico Provinciale e da un esperto operatore sociale designato dai piani di Zona o Enti Locali, in collaborazione con la famiglia e gli operatori della scuola.

La Diagnosi Funzionale si articola nelle seguenti parti:

- **- approfondimento anamnestico e clinico**
- 1. - descrizione del quadro di funzionalità nei vari contesti;**
- 2. - definizione degli obiettivi in relazione ai possibili interventi clinici, riabilitativi, sociali, educativi**
- 3. - definizione delle idonee strategie integrate di intervento**
- 4. - individuazione delle tipologie di competenze professionali e delle risorse strutturali necessarie**

LA DIAGNOSI FUNZIONALE VA AGGIORNATA
OBBLIGATORIAMENTE E COSTITUISCE LA BASE
PER L'ELABORAZIONE DEL PEI, È STATO INVECE
ELIMINATO IL PROFILO DINAMICO
FUNZIONALE.

La diagnosi funzionale secondo l'ICF

- **Utilizzo dell'ICF per rivedere il modello ufficiale della diagnosi funzionale (1994)**
 - Dalla diagnosi-destino alla diagnosi-conoscenza
 - Dalla diagnosi del medico
 - alla diagnosi dell'insegnante
 - e del familiare
- **Messa in discussione della certificazione medica**
 - Dalla certificazione della disabilità (conseguenza di malattia – cfr. ICIDH) alla individuazione del **bisogno educativo speciale**

Diagnosi funzionale (Ianes, 1995)

- **“Funzionale” all’intervento educativo**
- **Le tre fonti**
 - **Specialista: poche informazioni e molte ipotesi**
 - **Famiglia: tante informazioni**
 - **Insegnante: opportuna via di mezzo**

Le aree

- **Dati anamnestici, medici, familiari e sociali**
- **Livelli di competenza nelle aree di sviluppo**
- **Livelli di competenza rispetto agli obiettivi della classe**
- **Aspetti psicologici, affettivi, relazionali e comportamentali**

Il profilo dinamico funzionale

- Sintesi integrata delle informazioni della DF
- Linee di prospettiva a medio-lungo
 - Non prognosi, ma costruzione di obiettivi
- Raccordo tra la conoscenza della persona e le attività concrete (PEI)

Fasi operative del PDF

- **Sintetizzare i dati della DF**
 - **Punti di forza come capacità e performance**
 - **Deficit rispetto a criteri e aspettative**
 - **Correlazioni tra ambiti**
- **Definizione obiettivi *personali o individuali***
 - **Definizione obiettivi LT (“teorici”)**
 - **Definizione obiettivi MT (concreti)**
 - **Definizione obiettivi BT**
 - **Metodi di articolazione di sotto-obiettivi**
 - **Riduzione della richiesta di corretta esecuzione**
 - **Riduzione della difficoltà attraverso aiuti**
 - **Riduzione attraverso task analysis sequenziale o gerarchica**

- **Definizione delle soluzioni operative e delle attività**
 - Chi
 - Dove
 - Quando
 - Con che cosa
 - Come
- **PEI e progetto di vita**
 - Prospettive di adultità
 - Qualità di vita
 - Ecosistemi e richieste ambientali

Piano Educativo Individualizzato

deve essere progettato da:

- - l'intero consiglio di classe
- - operatori dell'unità multidisciplinare
- - dagli operatori dei servizi sociali, in collaborazione coi genitori.

Deve contenere sia le attività educative e didattiche, sia gli interventi riabilitativi e sociali in modo da integrare e condividere i diversi interventi.

Il Piano segnala la tipologia e la funzionalità delle risorse complessive professionali, tecnologiche, di supporto all'autonomia scolastica, di riorganizzazione funzionale dell'ambiente.

Piano Educativo Individualizzato

- E' un impegno alla collaborazione da parte di tutti gli operatori per il raggiungimento degli obiettivi indicati e condivisi ed è verificato a medio termine durante l'anno scolastico per gli adeguamenti da apportare.
- E' importante prevedere che l'equipe che elabora il PEI sia composta dagli operatori che realmente prendono in carico il soggetto in età evolutiva e la sua famiglia.
- Il PEI è l'atto in cui possono essere pianificati tutti gli interventi sociali e sanitari, farlo diventare un adempimento burocratico vanifica tutto l'impianto del processo abilitativo-riabilitativo.

Criteri guida per la progettazione

PEI, contesto e stile relazionale appropriato all'età cronologica

- 1. - Definizione chiara degli obiettivi**
 - a) Comportamento osservabile**
 - b) Criterio di successo**
- Attività e materiali reali e funzionali**
- 3. - Uso sistematico delle tecniche di aiuto (prompting)**
- 4. - Raccolta dei dati e rappresentazione dei progressi**
 - Valutazione e analisi del compito**
- 6. - Revisione periodica del PEI**

Criteri guida per la progettazione

- - Orari e schema di lavoro
- - Istruzione nella comunità
- - Intervento globale ed integrato
 - Intervento in piccolo gruppo
- - Interazione con persone normodotate
 - - Interazioni prossimali
 - - Interazioni di aiuto (tutoring)
- - Coinvolgimento familiare

Progetto di vita

“Life skills education in school

- Il rapporto Delors della Commissione Europea (1993) riconosce come principio fondamentale generale la **valorizzazione del capitale umano lungo tutto il corso della vita attiva.**
- L’obiettivo è imparare ad imparare lungo l’arco dell’intera esistenza e perché questo si possa realizzare è necessario che il giovane acquisisca e assuma diverse “skills” (competenze) che sono state riconosciute come essenziali dall’Organizzazione Mondiale della Sanità, nel 1993, in un documento ufficiale: *“Life skills education in school”*.

libro bianco di Edith Cresson del 1995

- libro bianco di Edith Cresson del 1995 propone una riflessione sulle finalità dell'istruzione e formazione e traccia alcune linee di azione riconducibili e riassumibili in quattro obiettivi generali:
 - ***Imparare a conoscere***; allo scopo di innalzare il livello generale delle competenze e dei saperi. Al riguardo viene proposto un nuovo sistema di riconoscimento delle competenze tecniche e professionali e sono previste facilitazioni per la mobilità degli studenti e anche per favorire e stimolare l'apprendimento delle categorie più deboli di competenze richieste dal mondo del lavoro e dalle istituzioni di vita quotidiana.

– ***Imparare a vivere***; allo scopo di far fronte ai condizionamenti sociali, culturali e ambientali. Imparare a vivere vuol dire imparare a vivere con se stessi, con gli altri, nel proprio ambiente di vita, nell'esercizio di una professione, nel tempo libero, assumendo in proprio le decisioni e le responsabilità che qualificano oggi la “professione” del cittadino, il ruolo del genitore, le funzioni e i compiti di un mestiere, lo spazio della propria privacy personale, ecc..

- ***Imparare ad essere***; allo scopo di mantenere e qualificare la propria identità personale e professionale, nell'esercizio delle funzioni assunte e in coerenza con le scelte fatte. Vuol dire imparare ad avere un'etica personale, imparare ad aderire a una situazione variabile; saper gestire con coerenza le relazioni con gli altri, dalle persone del proprio nucleo familiare alle persone che si incontrano nelle varie situazioni della vita quotidiana; saper partecipare come membro di una comunità civile alla vita della comunità stessa, contribuendo al suo sviluppo.

- ***Imparare a fare***; nel senso di agire responsabilmente sulla base di decisioni prese singolarmente e/o con altri.

Lo sviluppo personale e sociale

- *Lo sviluppo personale e sociale* (Bertini, Braibanti, Gagliardi, 2004), funzione essenziale dell'istruzione e della formazione, è un processo di apprendimento, di costruzione di senso e di realizzazione di sé, nella relazione con gli altri e con la società in cui viviamo;
- siccome tale processo dura l'intero arco di vita è utile possedere fin da piccoli le competenze necessarie per portarlo avanti in equilibrio con le proprie esigenze ed i propri bisogni
- Si tratta di un processo in cui si possono maturare alcuni apprendimenti.

- ***Esaminare criticamente i valori*** su cui si fondano e che sostengono i nostri atteggiamenti e i nostri comportamenti;
- ***Riflettere sulle esperienze passate*** e prendere in considerazione le scelte fatte per le azioni future;
- ***Identificare aree di potenziale crescita personale*** e cercare le occasioni per sviluppare le nostre capacità e competenze;
- ***Conoscere e valorizzare i nostri lati positivi*** e sfidare la percezione negativa o deficitaria che possiamo avere di noi stessi;
- ***Riconoscere il ruolo*** che possiamo assumere quando si presentano occasioni di crescita personale: collaborazione, motivazione, coinvolgimento, impegno, responsabilizzazione, proattività.

- Sostenendo un approccio bio-psico-edu-sociale, centrato sulla promozione della salute intesa come sviluppo delle potenzialità umane, il progetto "life skills" promosso dall'OMS ha come obiettivi:
 - **facilitare durante il periodo dell'infanzia e dell'adolescenza, lo sviluppo delle skills emozionali e relazionali** necessarie per gestire efficacemente le proprie relazioni interpersonali e le sfide con il mondo e con la società,
 - **fare assumere in prima persona la responsabilità per la propria salute e per la propria realizzazione.**
 - **acquisire competenze emotive e relazionali** che permettano di ai giovani di adottare **comportamenti e stili di vita sani, che non si realizzano solo attraverso il possesso di informazioni corrette.**

- **Competenze chiave di cittadinanza**
- Le competenze di cittadinanza ruotano intorno a tre cardini fondamentali:
- **la costruzione del sé** che si realizza attraverso le competenze chiave di : imparare ad imparare e progettare;
-
- **la relazione sé con con gli altri** che si traduce nelle competenze chiave di: comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile
- **il rapporto del sé con la realtà naturale e sociale:** che presuppone le competenze relative a: acquisire ed interpretare l'informazione, individuare collegamenti e relazioni, risolvere problemi.
-

- Vediamo nel dettaglio l'esplicitazione delle suddette competenze.
- **Imparare ad imparare:** organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.

- **Progettare:** elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione e verificando i risultati raggiunti.

- **Comunicare**

- *comprendere* messaggi di genere diverso (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali)
- *rappresentare* eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico, ecc.) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali).

- **Collaborare e partecipare:** interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.

- **Agire in modo autonomo e responsabile:**
sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.

- **Risolvere problemi:** affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.

- **Individuare collegamenti e relazioni:**
individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.

Il progetto di vita: l'orientamento

L'orientamento deve essere effettuato considerando

- le caratteristiche cognitive e comportamentali dell'alunno
- la disabilità
- le competenze acquisite
- gli interessi e le predisposizioni personali e non ultimo i desideri dell'alunno

Il progetto di vita:l'orientamento

- Individuare le abilità e le competenze acquisite dall'alunno;
- Valutare l'autonomia scolastica, la capacità di memorizzazione e l'attenzione;
- Considerare il percorso scolastico trascorso e le esperienze extra scolastiche.

Il progetto di vita: la funzione del docente

La seconda e la terza media vengono identificate come le classi in cui si inizia a ipotizzare il futuro dei ragazzi: comincia il percorso che porterà all'identità della persona ADULTA.

Il progetto di vita: la funzione del docente

- Riflessioni

- La prima scelta da fare è quella che riguarda la formazione che si vuole e si può raggiungere.
- Questa scelta deve essere periodicamente verificata e piegata alle caratteristiche dell'alunno.
- L'orientamento in uscita dalla scuola deve essere preparato con tempi medio-lunghi e deve prevedere la costruzione di una rete che contenga il vuoto che si crea senza questo spazio importante e strutturato.

Il progetto di vita

LE LINEE GUIDA PER L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA DEGLI ALUNNI CON DISABILITA' suggeriscono di:

“attivare specifiche azioni di orientamento per assicurare continuità nella *presa in carico* del soggetto da parte della scuola successiva o del percorso post-scolastico prescelto”

Il progetto di vita: le Linee Guida

LINEE GUIDA

All'art. 1.4 Il progetto di vita di vita Il progetto di vita, parte integrante del P.E.I., riguarda la crescita personale e sociale dell'alunno con disabilità ed ha quale fine principale la realizzazione in prospettiva dell'innalzamento della qualità della vita dell'alunno con disabilità, anche attraverso la predisposizione di percorsi volti sia a sviluppare il senso di autoefficacia e sentimenti di autostima, sia a predisporre il conseguimento delle competenze necessarie a vivere in contesti di esperienza comuni.

Il progetto di vita, anche per il fatto che include un intervento che va oltre il periodo scolastico, aprendo l'orizzonte di "un futuro possibile", deve essere condiviso dalla famiglia e dagli altri soggetti coinvolti nel processo di integrazione.

Il progetto di vita: le Linee Guida

LINEE GUIDA

All'art. 1.4 Il progetto di vita

Risulta inoltre necessario predisporre piani educativi che prefigurino, anche attraverso l'orientamento, le possibili scelte che l'alunno intraprenderà dopo aver concluso il percorso di formazione scolastica.

Il momento "in uscita", formalizzato "a monte" al momento dell'iscrizione, dovrà trovare una sua collocazione all'interno del Piano dell'Offerta Formativa, in particolare mediante l'attuazione dell'alternanza scuola-lavoro e la partecipazione degli alunni con disabilità nell'ambito del sistema IFTS. Ai fini dell'individuazione di forme efficaci di relazione con i soggetti coinvolti nonché con quelli deputati al servizio per l'impiego e con le associazioni, il Dirigente scolastico predispone adeguate misure organizzative.

Il progetto di vita: le Linee Guida

LINEE GUIDA

All'art. 2.5 Il docente assegnato alle attività di sostegno

La presenza nella scuola dell'insegnante assegnato alle attività di sostegno si concreta quindi, nei limiti delle disposizioni di legge e degli accordi contrattuali in materia, attraverso la sua funzione di coordinamento della rete delle attività previste per l'effettivo raggiungimento dell'integrazione.

Il progetto di vita:l'inserimento nel mondo del lavoro

Formare per inserire al lavoro
significa finalizzare gli
obiettivi di apprendimento alla
costruzione delle competenze
necessarie per ricoprire una
posizione lavorativa.

Il progetto di vita: l'inserimento nel mondo del lavoro

Gli obiettivi generali per il l'inserimento lavorativo devono mirare:

- Al rafforzamento delle autonomie personali;
- All'acquisizione di una positiva immagine di sé;
- Allo sviluppo di competenze comunicativo-relazionali funzionali all'integrazione in un ambiente di lavoro;
- Al potenziamento di abilità professionali di base.

Il progetto di vita: l'inserimento nel mondo del lavoro

L'osservazione iniziale deve riguardare :

- Abilità sociali (orologio, denaro, mezzi pubblici ...)
- Capacità logico-matematiche (risoluzione di problemi legati alle situazioni reali e ad attività pratiche di laboratorio)
- Abilità linguistiche (scrittura lettura e comprensione e sintesi)

Il progetto di vita : l'inserimento nel mondo del lavoro

Area relazionale

- Gestione delle relazioni (rapporto con il gruppo e con i docenti)
- Abilità di comunicazione
- Capacità di lavorare in gruppo
- Autocontrollo

Il progetto di vita: l'inserimento nel mondo del lavoro

Area professionale:

- Impegno e concentrazione
- Capacità manuali/pratiche
- Modalità di esecuzione del compito
- Rispetto delle consegne
- Gestione del tempo
- Senso del pericolo
- Autonomia operativa

Il progetto di vita: : l'inserimento nel mondo del lavoro

- La scuola con il supporto e la collaborazione degli operatori della rete deve assolvere il compito di:
 - Una formazione finalizzata ad acquisire conoscenze ed abilità necessarie per ricoprire la postazione di lavoro individuata anche con momenti di formazione in azienda e tirocinio.
 - Adeguate azioni di accompagnamento e supporto alla transizione.
 - Monitoraggio dell'inserimento lavorativo.

Il progetto di vita:scuola-territorio

Il raccordo tra scuola e territorio si rende necessario per dare continuità al percorso formativo, individuando le attitudini e gli ambiti che rendano possibile per gli allievi con handicap un futuro socialmente attivo al termine degli studi.

Questa posizione include l'attivazione di percorsi socio – terapeutici o l'inserimento in centri di socializzazione, perché non tutti possono essere inseriti nel mondo del lavoro.