

Barbara Urdanch



STRUMENTI, NORMATIVA, STRATEGIE EDUCATIVE PER LA DIDATTICA INCLUSIVA

con

Guida alla compilazione del **PDP**

Questionario sugli **STILI DI APPRENDIMENTO**

Scheda di **COLLABORAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA**

GRUPPO
EDITORIALE



il capitello

Direzione editoriale
DORIANA GOGLIO

Redazione
MARIA LETIZIA MINSENTI

Realizzazione editoriale



con la collaborazione di
ELENA CERRATO, CINZIA DALMASSO

Copertina
IMPAGINARIA, TORINO

Realizzazione lastre CTP
FOTOINCISA EFFEGI, SAVIGLIANO (CN)

Stampa
© EDIZIONI IL CAPITELLO, TORINO

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA

L'editore, nell'ambito delle leggi internazionali sul copyright, è a disposizione degli aventi diritto non potuti rintracciare.

Prima edizione: marzo 2015

Ristampa

6	5	4	3	2	1
2020	2019	2018	2017	2016	2015

© EDIZIONI IL CAPITELLO, Torino
Via Sansovino, 243/22/R - 10151 Torino
Tel. 011 4513611 - Fax 011 4513612
internet: www.capitello.it
e-mail: info@capitello.it

Tutti i collegamenti esterni (link) ai siti forniti sul volume e sulle espansioni digitali a esso collegate sono stati verificati dalle Edizioni il capitello in data anteriore alla pubblicazione. Dopo tale data, la casa editrice declina ogni responsabilità in merito alla loro persistenza in rete, qualità, contenuti, affidabilità, aggiornamento.

Inoltre – dal momento che la struttura della rete Internet, basata sui collegamenti ipertestuali, consente con facilità e immediatezza l'accesso automatico e diretto a siti dai contenuti più diversi localizzati in ogni parte del mondo – non si garantisce che l'utente non possa venire in contatto con informazioni inadeguate o comunque non desiderate.

NORMATIVA

CONOSCERE E AGGIORNARSI

- Le tappe della legge: dalla disabilità ai BES
➔ pp. 7, 10, 14, 15, 72
- Le funzioni e i compiti dei docenti
➔ pp. 8, 9, 10

APPROFONDIRE

I testi integrali della normativa nel sito
➔ bes.capitello.it

STRATEGIE EDUCATIVE E DIDATTICHE

OSSERVARE E SCOPRIRE

- I campanelli di allarme
➔ pp. 11-13
- Gli stili di apprendimento
➔ pp. 16-18

METTERE IN ATTO

Strategie per l'inclusione
➔ pp. 18-32

PERSONALIZZARE L'APPRENDIMENTO

Predisporre e utilizzare il PDP
➔ pp. 21-32

in questa Guida
per la
DIDATTICA INCLUSIVA

STRUMENTI OPERATIVI

materiali fotocopiables pronti per l'uso

ALLEGATO 1

Questionario per studenti
E TU, DI CHE STILE SEI?

A1 ➔ pp. 2-8

ALLEGATO 2

Scheda COLLABORAZIONE
scuola-famiglia

A2 ➔ pp. 1-9

ALLEGATO 3

PDP
Piano Didattico Personalizzato

A2 ➔ pp. 1-19

Indice

1

Bisogni Educativi Speciali e Disturbi Specifici di Apprendimento

1.1	I BES nella bozza di decreto-legge "La Buona Scuola"	7
1.2	Quali alunni con BES?	8
1.3	Che cosa deve fare la scuola?	8
1.4	Dall'integrazione all'inclusione	8
1.4.1	Le funzioni del Gruppo di lavoro per l'inclusione	9
1.5	Gli alunni con DSA: i Disturbi Specifici di Apprendimento	10
1.5.1	Definizione e dintorni	10
1.5.2	Campanelli d'allarme	11
	I sintomi più comuni nei soggetti con DSA	11
	Sezione linguistico-espressiva	11
	Sezione lingue straniere	12
	Sezione logico-matematica	13
1.5.3	Sostegno	13
1.6	La tutela dei dislessici: che cosa prevede la legge	14
1.6.1	La Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010	14
1.6.2	Il Decreto Ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011	15

2

Come apprendiamo?

Stili di apprendimento e didattica inclusiva

2.1	Quali sono gli stili di apprendimento?	16
2.2	Il questionario sugli stili di apprendimento	17
2.2.1	E tu, di che stile sei?	17
2.2.2	Come somministrare il questionario?	17
2.2.3	Quale stile per gli allievi con DSA?	18
2.2.4	E ora... quali strategie adottare?	18

3

**Dall'osservazione
al Piano Didattico Personalizzato**

19

- 3.1** La scheda di collaborazione/osservazione:
uno strumento innovativo e operativo 19
- 3.2** La scheda per la scuola secondaria 20

4

La compilazione del PDP: indicazioni operative

21

- Sezione A 21
- Sezione B - Parte I 22
- Sezione B - Parte II 23
- Sezione C 24
- Sezione D 27
- Sezione E 28
- Indicazioni** per la personalizzazione della verifica e della valutazione 31
- Il patto con la famiglia 32

5

In rete e in biblioteca

33

- 5.1** Siti utili con informazioni, software didattico,
blog, mappe concettuali 33
- 5.2** Bibliografia 33

Gli strumenti operativi

35

- ALL. 1** QUESTIONARIO PER GLI STUDENTI
E tu, di che stile sei?
- ALL. 2** PER LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO/SECONDO GRADO
PER LE ISTITUZIONI FORMATIVE DEL SISTEMA IeFP
Scheda di collaborazione tra istituzioni scolastiche e famiglia,
descrittiva delle azioni didattico-pedagogiche
e delle abilità scolastiche
- ALL. 3** PER ALLIEVI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI
Modello di Piano Didattico Personalizzato (PDP) a.s. 2014-2015

“

Ogni studente suona il suo strumento,
non c'è niente da fare. La cosa difficile
è conoscere bene i nostri musicisti
e trovare l'armonia.

Una buona classe
non è un reggimento che marcia al passo,
è un'orchestra che prova la stessa sinfonia.

E se hai ereditato il piccolo triangolo
che sa fare solo tin tin,
o lo scacciapensieri che fa soltanto bloing bloing,
la cosa importante è che lo facciano
al momento giusto, il meglio possibile,
che diventino un ottimo triangolo,
un impeccabile scacciapensieri,
e che siano fieri della qualità
che il loro contributo conferisce all'insieme.

Siccome il piacere dell'armonia
fa progredire tutti,

alla fine anche il piccolo triangolo
conoscerà la musica,
forse non in maniera brillante
come il primo violino,
ma conoscerà la stessa musica.

”

1

Bisogni Educativi Speciali e Disturbi Specifici di Apprendimento

L'espressione "Bisogni Educativi Speciali" (BES) è entrata nel lessico scolastico e non solo, a seguito dell'emanazione della Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica":

NORMATIVA

«L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di *speciale attenzione* per una **varietà di ragioni**: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse».

La Direttiva estende pertanto a tutti gli studenti in difficoltà il **diritto alla personalizzazione dell'apprendimento**, richiamandosi espressamente ai principi enunciati dalla Legge 53/2003.

1.1 I BES nella bozza di decreto-legge "La Buona Scuola"

La Direttiva chiarisce chi sono i BES: «... ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta». **Il Bisogno Educativo Speciale rappresenta pertanto qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento in ambito educativo e/o di apprendimento che necessita di educazione finalizzata all'inclusione.**

Nella recente bozza di decreto-legge "La Buona Scuola", presentata il 12 marzo 2015, si legge:

NORMATIVA

Sezione III — Disposizioni urgenti in materia di inclusione

Articolo 8 (Inclusione degli alunni con disabilità e con altri bisogni educativi speciali)

1. Il comma 5 dell'articolo 12 della legge 5 febbraio 1992, n. 104 è così sostituito: "5. *All'individuazione dell'alunno come persona con disabilità ed all'acquisizione della relativa documentazione, fa seguito un piano educativo individualizzato, alla cui definizione provvedono congiuntamente, con la collaborazione dei genitori della persona con disabilità, gli operatori delle unità sanitarie locali e, per ciascun grado di scuola, i docenti curricolari delle singole classi e il personale docente specializzato della scuola.*"
2. I bisogni educativi speciali ricomprendono le aree:
 - a) della disabilità, di cui alla legge 5 febbraio 1992, n. 104;
 - b) dei disturbi evolutivi specifici, che ricomprendono, oltre ai disturbi specifici dell'apprendimento, di cui alla legge 8 ottobre 2010, n. 170, anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria e, per la comune origine nell'età evolutiva, i disturbi dell'attenzione e dell'iperattività, il funzionamento cognitivo limite o il disturbo evolutivo specifico misto, qualora non rientri nelle previsioni della legge 5 febbraio 1992 n. 104 o della legge 8 ottobre 2010, n. 170;
 - c) dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.
3. Per gli studenti, con bisogni educativi speciali, non rientranti nelle previsioni di cui alla legge 5 febbraio 1992, n. 104 e alla legge 8 ottobre 2010, n. 170, sono attivati percorsi individualizzati e personalizzati, nonché le misure educative e didattiche di supporto di cui all'articolo 5 della legge 8 ottobre 2010 n. 170, per il tempo necessario al superamento della difficoltà.

1.2 Quali alunni con BES?

- Alunni con **disabilità**: per questi alunni esiste documentazione medica - punto a) "Buona Scuola";
- alunni con **disturbi evolutivi specifici**: anche per questi alunni esiste documentazione medica - punto b) "Buona Scuola";
- alunni con **svantaggio socio-economico, linguistico o culturale** previsto dalla Dir. Min. del 27 dicembre 2012 e dalla Circolare n. 8 del 6 marzo 2013; per questi alunni può esistere documentazione medica, pedagogica e didattica, nonché segnalazione dei servizi sociali - punto c) "Buona Scuola".

1.3 Che cosa deve fare la scuola?

NORMATIVA

«È necessario che l'attivazione di un percorso individualizzato e personalizzato per un alunno con Bisogni Educativi Speciali sia deliberata in Consiglio di classe - ovvero, nelle scuole primarie, da tutti i componenti del team docenti - dando luogo al PDP, firmato dal Dirigente scolastico (o da un docente da questi specificamente delegato), dai docenti e dalla famiglia. Nel caso in cui sia necessario trattare dati sensibili per finalità istituzionali, si avrà cura di includere nel PDP apposita autorizzazione da parte della famiglia».

La Circolare 8/2013 indica come **doverosa l'indicazione**, da parte dei Consigli di classe e dei team docenti nelle scuole primarie, **dei casi** in cui si ritenga opportuna e necessaria una **personalizzazione della didattica** ed eventuali **misure compensative e dispensative**, nella prospettiva di una presa in carico globale e inclusiva. I docenti sono chiamati a formalizzare i percorsi personalizzati attraverso il Piano Didattico Personalizzato, deliberato dai Consigli di classe e dai team docenti e firmato dal dirigente scolastico (o da un docente specificamente delegato), dai docenti e dalla famiglia.

Il Consiglio di classe o il team docenti, dopo aver analizzato l'importanza del disturbo e le sue specificità (difficoltà, punti di forza, ecc.), concorda:

- la gestione della comunicazione in classe;
- gli interventi didattici per sostenere il percorso di apprendimento (modalità di spiegazione, interrogazione, verifica e valutazione) nell'ottica di una didattica inclusiva;
- gli strumenti compensativi e dispensativi;
- la modalità di coinvolgimento della famiglia;
- le relazioni con altri enti competenti per materia (Asl di riferimento).

1.4 Dall'integrazione all'inclusione

La Legge 104/1992 "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" all'Art. 15 già prevedeva l'istituzione dei «**gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica**».

NORMATIVA

«Presso ogni circolo didattico ed istituto di scuola secondaria di primo e secondo grado sono costituiti gruppi di studio e di lavoro composti da insegnanti, operatori dei servizi, familiari e studenti con il compito di collaborare alle iniziative educative e di integrazione predisposte dal piano educativo».

Facendo seguito alla Direttiva del 2012, che auspicava la «**costituzione di gruppi di lavoro per l'inclusione scolastica**», nell'«obiettivo di un sempre maggior coinvolgimento degli insegnanti curricolari», la Circolare 8/2013 suggerisce «**azioni a livello di singola istituzione scolastica**».

NORMATIVA

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

1.4.1 Le funzioni del Gruppo di lavoro per l'inclusione

IL GLI ha il compito di

- occuparsi della rilevazione dei BES presenti nella scuola;
- programmare un utilizzo funzionale delle risorse presenti nella scuola (laboratori, strumenti, risorse umane...) per la realizzazione di un progetto di inclusione condiviso con docenti, le famiglie e i servizi socio-sanitari;
- predisporre un piano di intervento, con i vari Consigli di classe, per gli alunni con disabilità;
- predisporre un piano di intervento, con i vari Consigli di classe, per gli alunni con BES a vario titolo - DSA, DDAI (disturbi di attenzione e iperattività - inglese ADHD), altri BES;
- occuparsi di rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola;
- raccogliere e coordinare le proposte formulate dai singoli GLH operativi sulla base delle effettive esigenze, ai sensi dell'Art. 1 comma 605 lettera b della Legge 296/06, tradotte in sede di definizione del Piano Educativo Individualizzato (PEI), come stabilito dall'Art. 10 comma 5 della Legge n. 122 del 30 luglio 2010;
- elaborare una proposta di **Piano Annuale per l'Inclusività** (PAI, che è parte integrante del POF) riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di giugno).

QUADRO NORMATIVO → i testi integrali nel sito bes.capitello.it

27 dicembre 2012 Direttiva "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Con questa Direttiva è esteso a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento. La Direttiva riepiloga:

- i principi alla base dell'inclusione in Italia;
- il concetto di Bisogni Educativi Speciali, approfondendo il tema degli alunni con disturbi specifici, con disturbo dell'attenzione e dell'iperattività, con funzionamento cognitivo limite;
- le strategie d'intervento per gli alunni con BES;
- la formazione del personale;
- l'organizzazione territoriale per l'ottimale realizzazione dell'inclusione scolastica, con particolare riferimento ai Centri Territoriali di Supporto e all'équipe di docenti specializzati, curricolari e di sostegno.

6 marzo 2013 Circ. Ministeriale n. 8. Definisce l'operatività della Direttiva 27 dicembre 2012.

22 novembre 2013 Nota n. 2563 di chiarimenti su alcuni punti della Direttiva 27 dicembre 2012.

1.5 Gli alunni con DSA: i Disturbi Specifici di Apprendimento

1.5.1 Definizione e dintorni

Il termine *dislessia* indica la condizione clinica dei disturbi dell'apprendimento dell'età evolutiva, peculiarmente riferiti a difficoltà di apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo che si manifestano con l'inizio della scolarizzazione. Si tratta di disturbi che coinvolgono uno specifico dominio di abilità, lasciando intatto il funzionamento intellettivo generale.

Sulla base del deficit funzionale sono comunemente distinte le seguenti condizioni cliniche:

- **dislessia**, cioè disturbo nella lettura (intesa come abilità di decodifica del testo);
- **disortografia**, cioè disturbo nella scrittura (intesa come abilità di codifica fonografica e competenza ortografica);
- **disgrafia**, cioè disturbo nella grafia (intesa come abilità grafo-motoria);
- **discalculia**, cioè disturbo negli automatismi di calcolo e di elaborazione dei numeri.

Leggere e scrivere sono atti così semplici e automatici che risulta difficile comprendere la fatica di un ragazzo dislessico. Dalla dislessia non si può guarire, perché la dislessia non può essere curata: non dipende da deficit intellettivi, non è associata a patologie neurologiche e sensoriali, non è causata da problemi psicologici o ambientali. Ha un'origine costituzionale, una base neurobiologica, probabilmente connessa ai meccanismi di apprendimento legati alla cosiddetta *memoria inconsapevole*.

Come tale, è una realtà permanente: dislessici si nasce e si resta per tutta la vita.

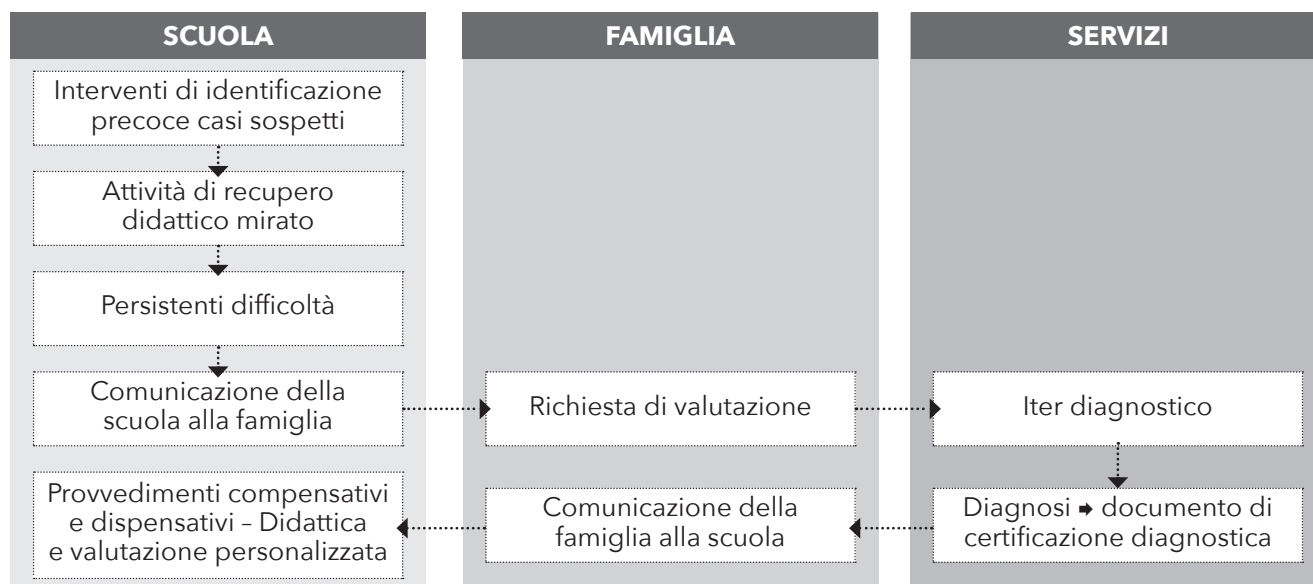
Il DSA è un disturbo cronico, la cui espressività si modifica in relazione all'età e alle richieste ambientali: si manifesta cioè con caratteristiche diverse nel corso dell'età evolutiva e delle fasi di apprendimento scolastico. La sua prevalenza appare maggiore nella scuola primaria e secondaria di primo grado. [...] La definizione di una diagnosi di DSA avviene in una fase successiva all'inizio del processo di apprendimento scolastico. È necessario infatti che sia terminato il normale processo di insegnamento delle abilità di lettura e scrittura (fine della seconda primaria) e di calcolo (fine della terza primaria).

Consensus Conference, *Disturbi specifici dell'apprendimento*, p. 7, giugno 2011

La **diagnosi** segue un percorso coerente e condiviso tra gli attori principali dell'universo «utente con DSA»¹ (si veda lo schema a pagina seguente).

I DSA mostrano una prevalenza oscillante tra il 2,5 e il 3,5% della popolazione in età evolutiva per la lingua italiana, dato confermato dai primi risultati di una ricerca epidemiologica tuttora in corso sul territorio nazionale. Di fatto, anche se ancora non esiste uno specifico osservatorio epidemiologico nazionale, le informazioni che provengono dai Servizi di neuropsichiatria infantile indicano che i DSA rappresentano quasi il 30% degli utenti di questi servizi in età scolare e il 50% circa degli individui che effettuano un intervento riabilitativo. I DSA sono attualmente sottodiagnosticati, riconosciuti tardivamente o confusi con altri disturbi. I DSA hanno infine un importante impatto sia a livello individuale (frequente abbassamento del livello curricolare conseguito e/o prematuro abbandono scolastico nel corso della scuola secondaria di secondo grado), sia a livello sociale (riduzione della realizzazione delle potenzialità sociali e lavorative dell'individuo).

¹ Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento, Ministero dell'Istruzione, luglio 2011.



1.5.2 Campanelli d'allarme

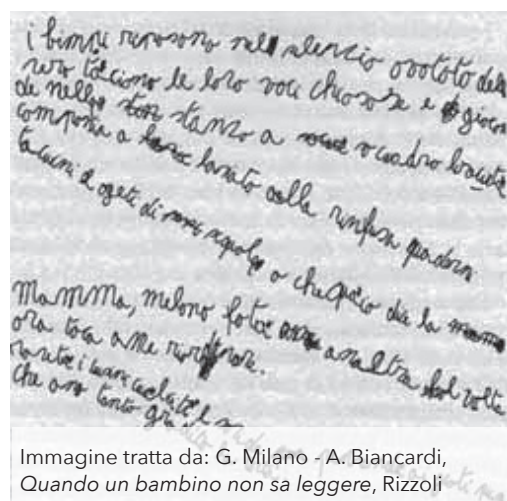
I sintomi più comuni nei soggetti con DSA

L'allievo/a con DSA è intelligente, vivace, nella maggior parte dei casi non denota particolari problemi relazionali, è socievole e partecipa alla vita di classe. A queste caratteristiche però se ne associano altre che devono far suonare un campanello d'allarme: se l'allievo/a ha queste peculiarità e mostra difficoltà nel normale svolgimento dei compiti e percorsi formativi quotidiani a scuola, è necessario approfondire se ha un **disturbo specifico di apprendimento**. I soggetti con DSA possono avere difficoltà nel memorizzare i giorni della settimana, i mesi in ordine; spesso non ricordano la loro data di nascita, il Natale, le stagioni; a volte confondono la destra con la sinistra; possono avere difficoltà nell'organizzazione del tempo; possono manifestare difficoltà nel sapere che ore sono e nel leggere l'orologio. Hanno difficoltà a imparare l'ordine alfabetico e quindi non riescono a utilizzare i dizionari. Possono mostrare alcune difficoltà motorie fini, come allacciarsi le scarpe o i bottoni; possono evidenziare problemi attentivi e di concentrazione o essere molto vivaci. Generalmente hanno problemi di memoria a breve termine. La lettura può apparire molto lenta o molto scorretta. È come se i ragazzi dislessici vedessero sempre le parole per la prima volta e pertanto fossero costretti a procedere tramite una lettura lettera per lettera, senza automatizzare il riconoscimento visivo. Vediamo per aree tematiche i **segnali di allarme a cui prestare particolare attenzione**.

Sezione linguistico-espressiva

Gli allievi affetti da DSA devono impegnare tutte le loro risorse e capacità per riuscire a leggere e scrivere: sono quindi soggetti a una stanchezza precoce e anomala durante le normali attività scolastiche, rispetto ai compagni. Si stancano molto e impegnano molto tempo, sono lenti a scrivere e a copiare soprattutto dalla lavagna, commettono errori, saltano parole e righe.

La loro scrittura è spesso irregolare per dimensione e/o pressione (disgrafia), poco decifrabile, non utilizzano armoniosamente lo spazio del foglio, faticano a mantenere la direzione orizzontale dello scritto, non rispettano i margini, spesso preferiscono scrivere in stampatello maiuscolo.



Altre difficoltà linguistiche peculiari dei DSA sono:

- scrivere nel modo corretto, senza sostituire lettere con grafia simile: p/b/d/g/q-a/o-e/a o con suoni simili: t/d-r/l-d/b-v/f;
- scrivere nel modo corretto, senza omettere le doppie e la punteggiatura;
- imparare l'ordine alfabetico (quindi è limitata la capacità di utilizzare il vocabolario);
- usare un lessico vario e appropriato;
- ricordare suoni (ascoltare e ripetere);
- ricordare parole, percepire i dettagli, padroneggiare il codice scritto;
- raggiungere l'automatismo;
- ricordare le epoche storiche, le date degli eventi, gli elementi geografici (ad es. i nomi delle carte);
- esprimere verbalmente il pensiero e riconoscere le caratteristiche morfologiche della lingua italiana.

Sezione lingue straniere

Tutti i bambini con DSA hanno difficoltà nell'apprendere le lingue straniere e, in particolare, la relativa scrittura. Particolari problemi sono evidenziati nell'apprendimento della lingua inglese a causa delle differenze tra la scrittura e la pronuncia delle lettere.

Trovare specifiche strategie di insegnamento della lingua inglese per gli studenti è sempre più urgente e necessario, tenuto conto che l'inglese è la lingua scritta con l'ortografia meno trasparente nel mondo. Le difficoltà incontrate dai ragazzi con DSA (disturbi specifici di apprendimento) provocano un senso di insuccesso e frustrazione. Se per un dislessico è già difficoltoso apprendere un sistema di lettura-scrittura regolare come quello dell'italiano, lo è ancor più per lo studio della lingua inglese che ha molte irregolarità e alcune centinaia di regole e di eccezioni che compromettono la capacità di riconoscere le sillabe all'interno dei fonemi.

M. Locatelli, direttore del Centro F.A.R.E. di Perugia

(Centro Specialistico per la Dislessia e le Difficoltà di Apprendimento e di Linguaggio: www.centrofare.it)

Campanelli di allarme in inglese relativamente alla lettura²

1. I tempi si allungano.
2. A volte si assiste a un vero e proprio blocco.
3. Ci può essere un cambio di parole fonologicamente simili, ad esempio:

mouth	mother
lick	like
speck	speak
will	well
god	good
from	for

Campanelli di allarme in inglese relativamente alla scrittura

1. I tempi si allungano.
2. Si sbagliano anche regole precedentemente apprese.
3. Si omettono lettere, parole, si applicano leggi di conversione grafema/fonema tipiche dell'italiano:

there	der
sandwich	senduic
they	thei
call	cool

² E. Rialti, www.bacciridolfi.it/scuola/uploads/DSA/rialti/Rialti.pdf

Sezione logico-matematica

Il 60% dei soggetti dislessici è anche **discalculico**, con evidenti difficoltà nelle abilità di numero e di calcolo, intese come capacità di comprendere e operare con i numeri.

Questi soggetti hanno difficoltà nell'associare il numero alle quantità, o a capire che 3, III in numero romano e la parola TRE abbiano lo stesso valore; inoltre hanno difficoltà a imparare le tabelline, a fare calcoli in automatico, a fare numerazioni regressive, assimilare le procedure delle operazioni aritmetiche, memorizzare le formule e le definizioni, comprendere o eseguire inversioni di lettere e numeri (ad es. 21 - 12) in lettura e/o scrittura.

Oltre alle capacità squisitamente matematiche, possono emergere compromissioni nelle **capacità trasversali** ma necessarie per l'interiorizzazione dei processi aritmetico-matematici, quali:

- le **abilità lessicografiche**, con difficoltà a riconoscere i termini, le operazioni o i concetti matematici nel loro significato lessicale prima che matematico, o decodificare i quesiti scritti in simboli matematici;
- le **abilità conoscitive**, con difficoltà nel riconoscere simboli numerici e raggruppare oggetti in gruppo;
- le **abilità attentive**, con difficoltà a ricordarsi di aggiungere il riporto, copiare correttamente i numeri, seguire sequenze di passaggi matematici, rispettare le precedenze aritmetiche;
- le **abilità mnemoniche**, con difficoltà a leggere, scrivere e ricordare numeri complessi specie con lo zero, o composti da molte cifre.

1.5.3 Sostegno

In una società come la nostra, fortemente permeata dalla presenza della scrittura e della lettura, la dislessia incide pesantemente sulla vita scolastica e relazionale dello studente. I persistenti fallimenti scolastici dei soggetti DSA possono trasformarsi in esperienze traumatiche in quanto eventi fallimentari continui, ripetitivi, non elaborati e che contribuiscono a confermare un'immagine fallimentare di sé, minacciando l'equilibrio narcisistico.

Nei soggetti con DSA spesso alberga l'idea di essere meno intelligenti dei compagni di classe, che leggono bene, apprendono in fretta, non fanno errori ortografici e non ci mettono tutto il pomeriggio a studiare un capitolo di storia...

Nei soggetti con DSA spesso alberga l'idea di essere meno intelligenti dei compagni di classe, che leggono bene, apprendono in fretta, non fanno errori ortografici e non ci mettono tutto il pomeriggio a studiare un capitolo di storia...

La difficoltà nell'ottenere autonomia nelle attività scolastiche e un'immagine di sé poco soddisfacente come studente determina scarsa autostima.

Non c'è peggiore ingiustizia del dare cose uguali a persone che uguali non sono.

Don Lorenzo Milani

Giudicarsi negativamente e rifiutarsi provoca uno stato di disagio e sofferenza. Nel tentativo di evitare qualsiasi esperienza che in qualche modo possa intensificare questo dolore, si corrono meno rischi sociali o professionali, si rinuncia a incontrare le persone, si limitano le proprie capacità ad aprirsi agli altri, di esprimere la propria sessualità e il proprio bisogno di affetto, di essere al centro dell'attenzione, di chiedere aiuto e di risolvere problemi. Per evitare ulteriori giudizi e autorifiuto si erigono barriere difensive.

E. Giusti, *Autostima*, Sovera Edizioni

Genitori e insegnanti - se ignorano il problema o, peggio, adducono pigrizia, distrazione, sbadattaggine, poca voglia di impegnarsi come motivazioni dello scarso rendimento - possono rinforzare tali errate convinzioni, come chiarisce il prof. Stella³.

Questa difficoltà a decodificare il testo scritto porta lo studente ad avere frequenti insuccessi a scuola (a scuola i saperi si veicolano in gran parte attraverso i libri di testo; inoltre anche altre modalità di accesso alle informazioni, quali ad esempio Internet, richiedono la lettura di testi scritti). Questo susseguirsi di risultati negativi è psicologicamente devastante: lo studente si percepisce inadeguato ad affrontare il mondo, si sente non bravo come gli altri, più svogliato, più rinunciatario, in ultima analisi si percepisce inferiore ai compagni.

G. Stella, *La dislessia. Aspetti clinici, psicologici e riabilitativi*, Franco Angeli

I dislessici evolutivi sono soggetti a rischio e come tali essi vanno precocemente identificati, aiutati, continuamente incoraggiati e sostenuti: perché possano continuare a migliorare le proprie abilità di lettura e a provare il piacere di apprendere; perché non sentano come «cattiva» la loro peculiarità. È fondamentale, per insegnanti e famiglia, prestare attenzione ad alcuni **atteggiamenti sintomatici** di una situazione legata a sofferenza emotiva del DSA:

- difficoltà nel modulare il tono dell'umore;
- tendenza alla disistima;
- difficoltà nel controllo dell'ansia;
- difficoltà a gestire l'aggressività;
- presenza frequente di disturbi somatici (cefalea, vomito, ecc.).

1.6 La tutela dei dislessici: che cosa prevede la legge

1.6.1 La Legge n. 170 dell'8 ottobre 2010

Ecco che cosa prevede, in sintesi, la legge sulla dislessia.

Riconoscimento e definizione di dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia (Art. 1)

La legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento che vengono denominati «DSA». Per **dislessia** s'intende un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere. Per **disgrafia** s'intende un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in una difficoltà di realizzazione grafica. Per **disortografia** s'intende un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica. Per **discalculia** s'intende un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi di calcolo e dell'elaborazione dei numeri.

Le finalità della legge (Art. 2)

Le finalità che la legge persegue, per le persone con DSA, sono: garantire il diritto all'istruzione; favorire il successo scolastico anche attraverso misure didattiche di supporto; ridurre i disagi relazionali ed emozionali; adottare forme di verifica e valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti; preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori sui problemi legati ai DSA; favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi; incrementare la comunicazione tra la scuola, le famiglie e i servizi sanitari; assicurare uguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale.

³ Giacomo Stella, fondatore dell'Associazione Italiana Dislessia (AID), è Professore ordinario di Psicologia Clinica presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia; Direttore scientifico di I.RI.DE. (Istituto di Ricerca Dislessia Evolutiva), Direttore del Master in neuropsicologia dei Disturbi specifici dell'Apprendimento (Università degli studi di Modena e Reggio Emilia, di Urbino e Repubblica di San Marino).

Le procedure per la diagnosi dei DSA (Art. 3)

La diagnosi dei DSA dev'essere effettuata nell'ambito dei trattamenti specialistici già assicurati dal Servizio sanitario nazionale a legislazione vigente e comunicata dalla famiglia alla scuola di appartenenza dello studente. Le regioni nel cui territorio non sia possibile effettuare la diagnosi nell'ambito dei trattamenti specialistici erogati dal Servizio sanitario nazionale possono prevedere, nei limiti delle risorse, che la medesima diagnosi sia effettuata da specialisti o strutture accreditate. Inoltre, per gli studenti che, nonostante adeguate attività di recupero didattico mirato, presentano persistenti difficoltà la scuola deve trasmettere un'apposita comunicazione alla famiglia. È altresì compito delle scuole, previa comunicazione alle famiglie, attivare strumenti idonei a individuare casi sospetti di DSA, il cui esito tuttavia non costituisce una diagnosi di DSA.

La formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole (Art. 4)

Per gli anni 2010 e 2011 viene assicurata un'adeguata formazione del personale docente e dirigenziale delle scuole per acquisire competenze didattico-metodologiche relative ai DSA.

Le misure educative e didattiche di supporto (Art. 5)

La legge stabilisce che gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi nel corso di tutto il loro percorso scolastico e universitario. La scuola garantisce agli studenti con DSA l'uso di una didattica personalizzata che tenga conto delle caratteristiche peculiari dei soggetti. Inoltre, la scuola deve introdurre strumenti compensativi (compresi mezzi di apprendimento alternativi e tecnologie informatiche), nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini dei concetti da apprendere. Anche per l'insegnamento delle lingue straniere si devono adottare strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e ritmi graduali di apprendimento. È possibile anche adottare l'esonero qualora fosse utile. In ogni caso agli studenti con DSA sono garantite, durante il percorso scolastico e universitario, adeguate forme di verifica e valutazione anche per gli esami di Stato e di ammissione all'università, nonché gli esami universitari.

Misure per i familiari (Art. 6)

I familiari fino al primo grado di studenti del primo ciclo di istruzione con DSA impegnati nell'assistenza alle attività scolastiche a casa hanno diritto di usufruire di orari di lavoro flessibili.

1.6.2 Il Decreto Ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011

Il 12 luglio 2011 è stato presentato il decreto attuativo della Legge 170/2010.

Il decreto esplicita le indicazioni contenute nella legge riguardo alle modalità di formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici, alle misure educative e didattiche di supporto, nonché alle forme di verifica e di valutazione, per garantire il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con diagnosi di DSA, delle scuole di ogni ordine e grado del sistema nazionale di istruzione, a partire dalla scuola dell'infanzia sino alle università.

Fanno parte integrante del decreto le linee guida che forniscono ulteriori indicazioni per l'applicazione della legge da parte di tutte le figure interessate ai processi di insegnamento/apprendimento. Questa è da considerare la base su cui la scuola italiana potrà iniziare ad attivare percorsi didattici mirati per gli alunni e gli studenti con DSA.

QUADRO NORMATIVO → i testi integrali nel sito bes.capitello.it

8 ottobre 2010 Legge n. 170 "Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico"

12 luglio 2011 Decreto Ministeriale n. 5669 e allegati - Decreto attuativo e "Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento"

1° gennaio 1948 Costituzione Italiana - Art. 3 e Art. 34

2

Come apprendiamo? Stili di apprendimento e didattica inclusiva

Dalle Linee guida sui DSA del Decreto Ministeriale 12 luglio 2011:

NORMATIVA

«Alcune ricerche hanno evidenziato che ai DSA si accompagnano stili di apprendimento e altre caratteristiche cognitive specifiche che è importante riconoscere per la predisposizione di una didattica personalizzata efficace. [...]

Gli individui apprendono in maniera diversa uno dall'altro secondo le modalità e le strategie con cui ciascuno elabora le informazioni. Un insegnamento che tenga conto dello stile di apprendimento dello studente facilita il raggiungimento degli obiettivi educativi e didattici».

Ciò premesso, emerge chiaramente che se la costruzione dell'attività didattica, sulla base di un determinato stile di apprendimento, favorisce tutti gli alunni, **nel caso invece di un alunno con DSA, fare riferimento nel processo formativo agli stili di apprendimento e alle diverse strategie che lo caratterizzano diventa un elemento essenziale e fondamentale per il suo successo scolastico.** Un insegnamento che tenga conto dello stile di apprendimento dello studente facilita il raggiungimento degli obiettivi educativi e didattici.

Le persone apprendono in modo diverso una dall'altra, in base al loro «modo tipico e stabile di percepire, elaborare, immagazzinare e recuperare le informazioni»⁴, cioè in base al loro **STILE DI APPRENDIMENTO** preferenziale.

Gli stili di apprendimento sono quindi quelle caratteristiche uniche che ogni alunno privilegia in maniera personale quando si impegna nello studio, nello svolgimento dei compiti o nella soluzione di problemi cognitivi.

2.1 Quali sono gli stili di apprendimento?

Alcune persone preferiscono imparare attraverso l'ascolto, altre attraverso la lettura, altre preferiscono lavorare con altre persone in gruppo, o risolvere i propri problemi da soli.

Lo stile di apprendimento peculiare di una persona è la relazione tra la sua percezione delle informazioni (**CANALI SENSORIALI PREFERENZIALI**) e la loro rielaborazione cognitiva (**STILI COGNITIVI FAVORITI**).

I CANALI SENSORIALI

Secondo recenti studi, esistono quattro canali sensoriali di percezione dell'informazione. **I differenti canali sensoriali** portano a un modo diverso di accedere alle informazioni e quindi a **stili di apprendimento diversi**.

⁴ Per quanto riguarda gli stili di apprendimento, si veda: L. Mariani, *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Zanichelli, Bologna.

Essi sono:

- visivo verbale
- visivo non verbale
- uditivo
- cinestetico

Le persone con preferenza visiva verbale imparano meglio leggendo; quelle con preferenza visiva non verbale guardando figure, diagrammi, ecc.; quelle con preferenza uditiva ascoltando; quelle con preferenza cinestetica facendo esperienza diretta delle cose. Una descrizione chiara e approfondita è fornita nel questionario sugli stili di apprendimento allegato (► All. 2).

L'apprendimento si verifica quando chi apprende decide di mettere in relazione nuove informazioni con le conoscenze che già possiede, rielaborando da sé il materiale di studio, organizzando reti concettuali che collegano i concetti chiave in una struttura unitaria e significativa.

J.D. Novak

2.2 Il questionario sugli stili di apprendimento

2.2.1 E tu, di che stile sei?

Ogni docente dovrebbe avere la consapevolezza che le stesse condizioni di apprendimento, la medesima guida e le stesse istruzioni che possono essere efficaci per una persona possono procurare problemi a un'altra.

Proviamo a capire lo stile dei nostri alunni, così da partire dai punti di forza.

*ASCOLTO, DIMENTICO
VEDO, RICORDO
FACCIO, CAPISCO*

Confucio (551 - 479 a.C.)

2.2.2 Come somministrare il questionario?

La fase più delicata della somministrazione del questionario è senz'altro quella dello *start up*: è importante che il questionario sia presentato come un progetto finalizzato a rendere più facile l'apprendimento, in modo da motivare gli alunni ad arrivare a fine questionario.

Il docente potrebbe, per esempio, spiegare agli alunni che vuole scoprire il modo preferito dei suoi studenti di imparare, per rendere lo studio meno faticoso e più divertente!

Ecco un testo guida per introdurre l'argomento:

«Lo sai che imparare può essere divertente? Oggi il mondo si capovolge, e sono io che chiedo aiuto a te! Voglio scoprire qual è il tuo modo preferito di imparare. È molto importante per me sapere cosa ti piace e cosa non ti piace fare quando studi!

Cosa devi fare? Rispondere alle domande senza pensarci troppo e con sincerità. Non è un compito, quindi non preoccuparti. Questa volta, i compiti li farò io: le tue risposte e quelle dei tuoi compagni mi aiuteranno a pensare a lezioni più adatte a tutti voi e più divertenti. Che aspetti? Pronti, partenza, via!»

Dopo questa fase, l'insegnante **leggerà ad alta voce** tutte le domande, in modo da agevolare tutti gli alunni, anche quelli con difficoltà di lettura o di comprensione del testo. Poi lascerà il tempo per la **compilazione** del questionario (**almeno 1 ora**), avendo cura di girare tra i banchi in modo da rileggere per chi ne ha bisogno, o dare maggiori informazioni a chi è in difficoltà.

Il questionario è composto da cinque **macroaree**:

- 1 **E tu, di che stile sei?** ➔ 40 affermazioni che gli alunni devono crocettare;
- 2 **Calcola i tuoi punteggi** ➔ area dedicata alla trascrizione dei punteggi che permette l'identificazione dello stile. A seconda delle competenze e dell'età degli alunni a cui si somministra il questionario, può essere a cura del docente o dell'alunno. Se lo desidera, il docente può trasformare i *punteggi* ottenuti in percentuali. Per esempio:

AREA A	stile VISIVO VERBALE	$\frac{\text{Totale stile VISIVO VERBALE} \times 100}{\text{Totale AREA A}} = \dots\dots\dots \%$
--------	-----------------------------	---
- 3 **Come interpretare i punteggi** ➔ informazioni sull'interpretazione dei punteggi;
- 4 **Suggerimenti e strategie per apprendere meglio** ➔ consigli per concentrarsi e studiare;
- 5 **Scheda di valutazione finale** ➔ autovalutazione del questionario.

La fase dedicata all'interpretazione dei punteggi e alle varie aree di riferimento dei vari stili di apprendimento permette in modo chiaro ed efficace la codificazione dei risultati del questionario e indica le varie prassi didattiche da applicare a seconda dei risultati.

2.2.3 Quale stile per gli allievi con DSA?

Gli allievi con DSA incontreranno **più difficoltà con il canale visivo verbale**, basato sulla letto-scrittura, legato, appunto, alla difficoltà di decodifica dei grafemi (lettere scritte). In questo senso il disturbo condiziona inconsapevolmente la scelta dello stile di apprendimento preferenziale, portando la persona con DSA a prediligere altri stili di apprendimento.

Sicuramente **lo stile preferenziale sarà quello visivo non verbale**, in quanto, spesso, le persone con DSA processano molto bene le informazioni che passano da questo canale, essendo questo un loro specifico punto di forza.

2.2.4 E ora... quali strategie adottare?

Le metodologie e le strategie 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...);
- sfruttare i punti di forza di ciascun alunno, adattando i compiti agli stili di apprendimento degli studenti e variando materiali e strategie d'insegnamento;
- utilizzare mediatori didattici diversificati (mappe, schemi, immagini);
- 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;
- far leva sulla motivazione ad apprendere.

3 Dall'osservazione al Piano Didattico Personalizzato

La **personalizzazione dell'apprendimento** (a differenza dell'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, "Individualizzazione", da *Voci della scuola*,
a cura di G. Cerini e M. Spinosi, "Notizie della Scuola", Tecnodid, Napoli

Il **Piano Didattico Personalizzato (PDP)** è la diretta e coerente conseguenza della normativa scolastica degli ultimi decenni nella quale, con sempre maggiore forza, è stata posta attenzione alla realizzazione del successo nell'apprendimento e alle problematiche dell'abbandono scolastico.

La scuola, la famiglia, il Servizio sanitario (o lo specialista privatamente scelto dalla famiglia) si adoperano per costruire rapporti di reciproca collaborazione, nel rispetto delle diverse competenze e dei ruoli, con lo scopo di giungere alla definizione e all'attuazione di un Piano Didattico Personalizzato, effettivamente tarato sulle specifiche condizioni di ciascun alunno, e a forme di valutazione dell'efficacia degli interventi che producano (ove necessario) rapide modifiche.

[...]

A fronte di una segnalazione specialistica di Disturbo Evolutivo Specifico di Apprendimento è dovere delle scuole e degli insegnanti redigere un Piano Didattico Personalizzato dell'allievo, che è la trasformazione in atto concreto del suo diritto a ricevere il tipo di istruzione adatto alle proprie specifiche condizioni. Le scuole in tal senso si avvalgono delle indicazioni fornite unitamente alla segnalazione specialistica, che deve contenere le informazioni necessarie al lavoro scolastico⁵.

Nell'**Allegato 3** viene fornito il Piano Didattico Personalizzato della Regione Piemonte. Analizzeremo in seguito questo PDP, il quale prevede, oltre all'elenco delle misure compensative e dispensative anche una nuova tabella con le modalità di verifica attuabili per la personalizzazione della valutazione e delle verifiche.

3.1 La scheda di collaborazione/osservazione: uno strumento innovativo e operativo

La Regione Piemonte, in accordo con l'USR Regionale, ha inoltre emanato una DGR (Deliberazione della Giunta Regionale 4 febbraio 2014, n. 16-7072) che ha apportato un'importante innovazione alle buone prassi in materia di Bisogni Educativi Speciali.

⁵ Da USR Emilia Romagna, nota prot. 1425 del 3/2/2009, Roda-Casamenti-Pancaldi-Iosa: *Disturbi Specifici di Apprendimento: successo scolastico e strategie didattiche. Suggestioni operative*, pp. 35-36.

È stata infatti predisposta una **scheda di collaborazione** tra la scuola e la famiglia.

NORMATIVA

«La scheda costituisce uno strumento didattico-pedagogico per favorire i processi di apprendimento e di partecipazione per gli alunni con difficoltà scolastiche e per rendere maggiormente funzionale la comunicazione tra la scuola e la famiglia (come indicato dall'Art. 2 comma 1 del DM 5669/2011 e dal DM 297 del 17/04/2013).

In particolare, la scheda consente le seguenti azioni didattico-pedagogiche:

- 1) l'osservazione per facilitare la riflessione sui tipi di "difficoltà scolastiche" che può incontrare un singolo alunno/a;
- 2) l'attivazione, in accordo con la famiglia, di azioni di recupero e potenziamento delle abilità scolastiche strumentali e la descrizione degli esiti del potenziamento attivato (parte A);
- 3) la compilazione della parte B "Descrizione delle significative difficoltà persistenti dopo l'intervento di potenziamento effettuato" (selezionando gli ambiti ritenuti specifici per l'alunno).

Qualora per l'alunno/a si presentino difficoltà scolastiche, la scuola, in accordo con la famiglia, definisce le necessarie azioni di recupero e potenziamento delle abilità scolastiche strumentali. La scheda, pertanto, descrive le azioni di recupero e potenziamento scolastico e le difficoltà nell'apprendimento delle abilità scolastiche strumentali, facilita la riflessione sui tipi di "difficoltà scolastiche" che può incontrare un singolo alunno/a e rende maggiormente funzionale la comunicazione tra la scuola e la famiglia. Essa, infatti è condivisa e consegnata alla famiglia.

Se, nonostante le azioni di recupero e potenziamento (indicate dalle Linee Guida sui DSA del MIUR) persistono significative difficoltà nell'apprendimento delle abilità scolastiche strumentali, gli insegnanti, a partire dal secondo quadrimestre del secondo anno della scuola primaria in poi, in accordo con la famiglia, compileranno la parte B della scheda di collaborazione. La scheda è consegnata alla famiglia».

[...] «La presentazione della scheda da parte della famiglia all'ASL di residenza garantisce che, entro 6 mesi, il Servizio Sanitario Regionale avvii e completi il percorso diagnostico e di certificazione, come previsto dall'Accordo Stato-Regioni del 25/07/12».

La Deliberazione della Giunta Regionale precisa che: «La scheda suddetta va utilizzata esclusivamente per descrivere gli alunni che frequentano la scuola primaria (dal secondo al quinto anno)».

3.2 La scheda per la scuola secondaria

È stata infatti elaborata un'altra scheda «per la scuola secondaria di primo e secondo grado e per le istituzioni formative del sistema IeFP» (Allegato 2).

Entrambe le schede non costituiscono attività di screening: «sono uno **strumento personalizzato didattico-pedagogico** per favorire i processi di apprendimento e di partecipazione per gli alunni con difficoltà scolastiche e per rendere maggiormente funzionale la comunicazione tra la scuola e la famiglia».

In caso di **alunno non certificato**, la compilazione di questa scheda permetterà ai docenti di fare una **prima osservazione/valutazione delle difficoltà**. Se i risultati emergenti dall'osservazione costituissero campanello di allarme per il team docenti, potranno essere condivise con la famiglia e messe in campo le azioni per iniziare un eventuale percorso di certificazione.

4

La compilazione del PDP: indicazioni operative

Il PDP è un piano di azioni didattiche per il sostegno degli alunni BES. È inoltre un “contratto educativo” tra docenti, scuola, famiglia e studente.

Analizziamo il PDP della Regione Piemonte.

Sezione A

In questa prima sezione è necessario inserire i dati anagrafici e le informazioni essenziali dell'allievo/a.

In particolare:

1 Individuazione della situazione di bisogno educativo speciale da parte di:

- Servizio sanitario - Diagnosi / Relazione multi-professionale
- Altro servizio - Documentazione presentata alla scuola
- Consiglio di classe / Team docenti - Relazione

2 Informazioni generali fornite dalla famiglia / enti affidatari (percorso scolastico pregresso, eventuali ripetenze...)

Allegato 3 A3 3


 Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca
 Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte
 Direzione Generale

P.D.P.
PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO

- Per allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA-Legge 170/2010)
- Per allievi con altri Bisogni Educativi Speciali (BES-Dir. Min. 27/12/2012; C.M. n. 8 del 6/03/2013)

Istituto

Allegato 3 A3 5

SEZIONE A
Comune a tutti gli allievi con DSA e altri BES
Dati anagrafici e informazioni essenziali
di presentazione dell'allievo

Cognome e nome allievo/a:

Luogo di nascita: Data / /

Lingua madre: Eventuale bilinguismo:

1 Individuazione della situazione di bisogno educativo speciale da parte di:

- SERVIZIO SANITARIO - Diagnosi / Relazione multi professionale:
(o diagnosi rilasciata da privati, in attesa di certificazione da parte del Servizio Sanitario Nazionale)
Codice ICD10:
Redatta da: in data / /
- ALTRA RELAZIONE - Documentazione presentata alla scuola
Redatta da: in data / /
(relazione da allegare)
- CONSIGLIO DI CLASSE/TEAM DOCENTI - Relazione
Redatta da: in data / /
(relazione da allegare)

2 Informazioni generali fornite dalla famiglia / enti affidatari (ad esempio percorso scolastico pregresso, ripetenze...)

SEZIONE B - PARTE I

Nella descrizione delle abilità e dei comportamenti e delle altre caratteristiche del processo di apprendimento dell'allievo **si devono riportare:**

- le indicazioni fornite da chi ha redatto la segnalazione;
- le indicazioni pervenute dalla famiglia;
- i risultati del lavoro di osservazione condotto a scuola.

Si devono rilevare le **specifiche difficoltà** dell'allievo e anche i suoi **punti di forza**.

In questa prima parte della sezione B, sono necessarie:

- da una parte l'**analisi degli elementi diagnostici** (dati rilevabili, se presenti, nella diagnosi);
- dall'altra l'**analisi dei dati desunti dall'osservazione in classe** (a questo proposito, si ricorda che il PDP va compilato dopo un adeguato periodo di osservazione dell'alunno, entro il primo trimestre scolastico se la diagnosi è stata consegnata all'inizio dell'anno scolastico e va monitorato e aggiornato ogni anno).

6 A3 Allegato 3

SEZIONE B - PARTE I

Allievi con DSA

Descrizione delle abilità e dei comportamenti

DIAGNOSI SPECIALISTICA (dati rilevabili, se presenti, nella diagnosi)	OSSERVAZIONE IN CLASSE (dati rilevati direttamente dagli insegnanti)
LETTURA	LETTURA
	VELOCITÀ <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> molto lenta <input type="checkbox"/> lenta <input type="checkbox"/> scorrevole
	CORRETTEZZA <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> adeguata <input type="checkbox"/> non adeguata (ad esempio confonde/inverte/sostituisce omette lettere o sillabe)
	COMPRESIONE <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> scarsa <input type="checkbox"/> essenziale <input type="checkbox"/> globale <input type="checkbox"/> completa-analitica
SCRITTURA	SCRITTURA
	SOTTO DETTATURA <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> corretta <input type="checkbox"/> poco corretta <input type="checkbox"/> scorretta
	TIPOLOGIA ERRORI <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> fonologici <input type="checkbox"/> non fonologici

8 A3 Allegato 3

Altre caratteristiche del processo di apprendimento

DIAGNOSI SPECIALISTICA (dati rilevabili, se presenti, nella diagnosi)	OSSERVAZIONE IN CLASSE (dati rilevati direttamente dagli insegnanti)
PROPRIETÀ LINGUISTICA	PROPRIETÀ LINGUISTICA
	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> difficoltà nella strutturazione della frase <input type="checkbox"/> difficoltà nell'esperimento lessicale <input type="checkbox"/> difficoltà nell'esposizione orale
MEMORIA	MEMORIA
	DIFFICOLTÀ NEL MEMORIZZARE: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> categorizzazioni <input type="checkbox"/> formule, strutture grammaticali, algoritmi (tabelline, nomi, date...) <input type="checkbox"/> sequenze e procedure
ATTENZIONE	ATTENZIONE
	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> visuo-spaziale <input type="checkbox"/> selettiva <input type="checkbox"/> intensiva
AFFATICABILITÀ	

- In "DIAGNOSI SPECIALISTICA (dati rilevabili, se presenti, nella diagnosi)" si indicano i parametri tecnici richiesti.

- In "OSSERVAZIONE IN CLASSE (dati rilevati direttamente dagli insegnanti)" i parametri sono quelli osservati in classe.

Nella compilazione del PDP bisogna adottare un **linguaggio semplice ma efficace**. L'osservazione del singolo docente è un'informazione preziosissima. È compito di ogni docente, dopo avere esaminato la certificazione diagnostica rilasciata dagli organismi preposti, procedere:

- all'**osservazione delle prestazioni atipiche**;
- alla **progettazione di attività di potenziamento** in collaborazione con i colleghi della classe;
- alla **predisposizione della documentazione** dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati previsti.

SEZIONE B - PARTE II

Questa parte è da compilare solo per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali SPECIFICAMENTE NON DSA.

La griglia costituisce uno strumento elaborato dal prof. R. Trincherò nell'ambito del Progetto "Provaci ancora Sam", in virtù del protocollo di intesa tra Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, Fondazione per la Scuola dalla Compagnia di San Paolo, Ufficio Pio e Città di Torino:

www.provaciancorasam.it/?page_id=351

Allegato 3 **A3** 9

SEZIONE B - PARTE II

Allievi con altri BES - non DSA

Descrizione delle abilità e dei comportamenti

Rientrano in questa sezione le 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.

- Documentazione già in possesso (vedi pag. A3-5):
 - Diagnosi di
 - Documentazione altri servizi (tipologia)
 - Relazione del consiglio di classe/team in data
- Informazioni specifiche desunte dai documenti sopra indicati
 -
 -
 -
- Descrizione delle abilità e dei 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 di pag. A3-10;
 - per gli allievi con Disturbi Evolutivi Specifici si suggerisce l'osservazione e la descrizione del comportamento e degli apprendimenti sulla base delle priorità di ciascuna disciplina, anche utilizzando gli indicatori predisposti per gli allievi con DSA (Sezione B parte I).

Allegato 3

GRIGLIA OSSERVATIVA per ALLIEVI CON BES "III FASCIA"

Area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale)

	OSSERVAZIONE DEGLI INSEGNANTI				EVENTUALE OSSERVAZIONE DI ALTRI OPERATORI, (es. educatori, ove presenti)			
difficoltà di lettura/scrittura	2	1	0	9	2	1	0	9
difficoltà di espressione orale	2	1	0	9	2	1	0	9
difficoltà logico/matematiche	2	1	0	9	2	1	0	9
difficoltà nel rispetto delle regole	2	1	0	9	2	1	0	9
difficoltà nel mantenere l'attenzione durante	2	1	0	9	2	1	0	9
compiti a casa	2	1	0	9	2	1	0	9
consegne che gli vengono proposte in classe	2	1	0	9	2	1	0	9
capacità nella comprensione delle consegne	2	1	0	9	2	1	0	9
comportamenti pertinenti all'insegnante/educatore	2	1	0	9	2	1	0	9
distrazioni durante le lezioni (distrae i compagni, ecc.)	2	1	0	9	2	1	0	9
comportamenti ai richiami dell'insegnante/educatore	2	1	0	9	2	1	0	9
difficoltà a stare fermo nel proprio banco	2	1	0	9	2	1	0	9
comportamenti nei confronti dei compagni	2	1	0	9	2	1	0	9
comportamenti nei confronti dei compagni dalle attività scolastiche	2	1	0	9	2	1	0	9
comportamenti nei confronti dei compagni dalle attività di gioco	2	1	0	9	2	1	0	9
comportamenti nei confronti dei compagni dalle attività scolastiche	2	1	0	9	2	1	0	9
comportamenti nei confronti dei compagni dalle attività di gioco/ricreative	2	1	0	9	2	1	0	9
materiali necessari alle attività scolastiche	2	1	0	9	2	1	0	9
materiali necessari alle attività scolastiche	2	1	0	9	2	1	0	9
capacità nelle proprie capacità	2	1	0	9	2	1	0	9

LEGENDA

- 0 L'elemento descritto dal criterio non mette in evidenza particolari problematicità
- 1 L'elemento descritto dal criterio mette in evidenza problematicità lievi o occasionali
- 2 L'elemento descritto dal criterio mette in evidenza problematicità rilevanti o reiterate
- 9 L'elemento "negativo" descritto non si rileva, ma, al contrario, si evidenzia nell'allievo come comportamento positivo quale indicatore di un "punto di forza", su cui fare leva nell'intervento (es: ultimo item - dimostra piena fiducia nelle proprie capacità).

Sezione C

La sezione C è da compilare per tutti gli alunni (BES e DSA).

C1 Osservazione di ulteriori aspetti significativi

Motivazione: l'osservazione dovrebbe averci permesso di comprendere quale grado di consapevolezza ha l'alunno/a delle proprie difficoltà.

Nell'ambito delle ripercussioni psicologiche (autostima), vi è un dato di fatto di cui ogni docente deve tener conto: **i ragazzi dislessici soffrono di problemi emotivi**. Come scrive il prof. Ghidoni⁶, ciò è noto fin dai primi decenni del secolo scorso

«quando uno dei primi studiosi, Samuel Orthon, osservò che i problemi emotivi in questi ragazzi si manifestano dopo l'inizio delle attività scolastiche, non prima; questa osservazione fondamentale, che esclude la genesi psicologica dei disturbi di apprendimento, è stata a lungo dimenticata, e si è continuato per decenni a ritenere la dislessia un problema puramente psicologico, confondendo la causa con l'effetto».

Enrico Ghidoni, *Problemi psicologici nei disturbi specifici di apprendimento*
www.liceonereto.it/areadidattica/problemi%20psicologici.pdf

L'insegnante valuti attentamente la situazione peculiare del singolo alunno, in relazione al senso di autostima che egli è in grado di costruirsi. Per esempio

«se il ragazzo arriva alla scuola secondaria senza avere una diagnosi, la situazione psicologica tende a peggiorare: infatti, l'aumento delle richieste nel lavoro scolastico, in cui si dà per scontata l'acquisizione e l'automatizzazione degli strumenti di lavoro, pone sempre più il ragazzo in una situazione di differenza e di difficoltà rispetto alla classe, incrementando il vissuto di incapacità e inadeguatezza. Si può assistere pertanto a manifestazioni più acute di disagio psicologico».

Enrico Ghidoni, cit.

Il prof. Ghidoni approfondisce il concetto con parole che non permettono esitazioni o indugi:

«gli insegnanti dovrebbero fronteggiare il problema cercando di migliorare l'autostima».

⁶ Il prof. Enrico Ghidoni è neurologo presso l'Unità Operativa Complessa (UOC) di Neurologia dell'Arcispedale Santa Maria Nuova di Reggio Emilia, dove è anche responsabile del Laboratorio di Neuropsicologia. Docente di Neurologia presso il corso di laurea in Fisioterapia dell'Università di Modena e Reggio Emilia, è socio della sezione di Neuropsicologia della Società Italiana di Neurologia dal 1985 e quindi della Società Italiana di Neuropsicologia. Responsabile clinico del Centro Esperto Interaziendale Disturbi Cognitivi di Reggio Emilia dal 2000, svolge attività di consulenza neuropsicologica per il reparto di Neuroriabilitazione dell'Azienda USL di Reggio Emilia dal 1996. È stato presidente nazionale dell'Associazione Italiana Dislessia (AID) dal 2001 al 2005 e vicepresidente dal 2007 al 2009.

I ragazzi con DSA hanno già in partenza una bassa autostima, e nel corso della loro vita scolastica sono esposti continuamente ad insuccessi e frustrazioni che ledono sempre più la loro autostima. Gli insegnanti dovrebbero evitare tutti quegli atteggiamenti comportamentali, quei commenti, espliciti o impliciti che alimentano negativamente il processo. Bisogna premiare lo sforzo piuttosto che il risultato. Bisogna creare situazioni di apprendimento in cui i ragazzi con DSA possano direttamente sperimentare la propria capacità di riuscire a superare un problema (rinforzo positivo). L'accanimento didattico [...] non dà i risultati attesi nei dislessici. Infatti, l'esposizione ripetuta a situazioni in cui il ragazzo vive il fallimento, lo porta a confermare la sua personale inefficacia [...].

Costruire occasioni in cui il ragazzo con DSA sperimenti l'autoefficacia, la propria capacità di apprendere e risolvere problemi, è una grande sfida per la creatività professionale dell'insegnante [...].

La relazione comunicativa con il dislessico dovrebbe attenersi ad alcune regole elementari, basate sull'uso accurato delle parole: poche parole sbagliate possono peggiorare la situazione. È necessario evitare l'uso d'affermazioni che sono percepite come giudizi [...].

[...] bisogna favorire processi in cui ciò che accade deve essere vissuto come dipendente dalle proprie capacità: i ragazzi con DSA hanno invece uno stile attributivo che li porta ad attribuire sempre a fattori esterni i successi, mentre attribuiscono a se stessi e alla propria incapacità i numerosi fallimenti.

[...] Infine è necessario ricordare che la compensazione psicologica è mediata anche dalla scoperta e dalla valorizzazione delle abilità che i ragazzi con DSA spesso hanno, dato che hanno una normale intelligenza che permette loro di sviluppare abilità creative e talora geniali in campi disparati, dall'arte alla grafica, alla musica, alle attività pratiche, all'architettura e all'ingegneria».

Enrico Ghidoni, cit.

In relazione alle strategie utilizzate dall'alunno nello studio, suggeriamo di **somministrare il questionario sugli stili di apprendimento** proposto in questa Guida (➔ All. 1). Sarà un ulteriore strumento di osservazione e approfondimento della comprensione del "pianeta alunno/a".

Allegato 3 **A3** 11

SEZIONE C

Comune a tutti gli allievi con DSA e altri BES

C1 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 COMPORAMENTI RISCOINTRABILI 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				
.....				
.....				
.....				

Sezione C

C2 PATTO EDUCATIVO

La condivisione del “patto educativo” tra scuola e famiglia necessaria e indispensabile.

Nella programmazione personalizzata dovranno essere anche indicate le **modalità di accordo tra i vari docenti e con la famiglia e lo studente sull’assegnazione del lavoro a casa.**

In particolare:

- come l’allievo viene seguito nell’attività di studio
- quali strumenti utilizzare (fotocopie, registrazioni...)
- quali attività scolastiche individualizzate si programmano.

Allegato 3 **A3** 13

SEZIONE C

Comune a tutti gli allievi con DSA e altri BES

C2 PATTO EDUCATIVO

Si concorda con la famiglia e lo studente:

● **Nelle attività di studio l’allievo:**

è seguito da un Tutor nelle discipline:
con cadenza: quotidiana bisettimanale settimanale quindicinale

è seguito da familiari

ricorre all’aiuto di compagni

utilizza strumenti compensativi

altro

● **Strumenti da utilizzare nel lavoro a casa**

strumenti informatici (pc, videoscrittura con correttore ortografico...)

tecnologia di sintesi vocale

appunti scritti al pc

registrazioni digitali

materiali multimediali (video, simulazioni...)

testi semplificati e/o ridotti

fotocopie

schemi e mappe

altro

● **Attività scolastiche individualizzate programmate**

attività di recupero

attività di consolidamento e/o di potenziamento

attività di laboratorio

attività di classi aperte (per piccoli gruppi)

attività curriculari all’esterno dell’ambiente scolastico

attività di carattere culturale, formativo, socializzante

altro

Nell’assegnazione del lavoro a casa si deve tenere conto che i ragazzi con BES sono lenti e fanno più fatica degli altri.

Sezione D

D1 Strategie di personalizzazione/individualizzazione

D2 Strategie di personalizzazione/individualizzazione "su base ICF"

Nelle diverse **discipline** o nei diversi **ambiti disciplinari** vanno individuati gli effettivi livelli di apprendimento, che devono essere rilevati con le modalità più idonee a valorizzare le effettive competenze dell'allievo, superando le sue specifiche difficoltà.

In particolare, per ciascuna disciplina o ambito disciplinare occorre individuare:

- le **strategie didattiche inclusive**;
- gli **strumenti compensativi** e le **misure dispensative** necessari a sostenere l'allievo nell'apprendimento;
- gli **obiettivi personalizzati**, cioè le abilità e le conoscenze fondamentali che l'allievo deve acquisire, affinché sia mantenuta la validità effettiva del corso di studi ma al contempo sia assicurato un volume di lavoro compatibile con le specifiche modalità di un allievo con BES;
- le **strategie e i criteri di valutazione**, cioè le modalità che consentano di appurare l'effettivo livello di apprendimento.

Gli **obiettivi minimi** che questi alunni devono raggiungere in ogni materia sono **identici a quelli dei compagni**, così come stabilito nelle programmazioni disciplinari curriculari. Le indicazioni per questi alunni sono relative all'adozione di strumenti compensativi e dispensativi, di modalità differenti di verifica e valutazione (con verifiche semplificate ma equipollenti), che afferiscono ai modi, ma non alla sostanza.

14 **A3** Allegato 3

SEZIONE D

Comune a tutti gli allievi con DSA e altri BES

Interventi educativi e didattici

D1 Strategie di personalizzazione/individualizzazione

TAB. 1 STRATEGIE DIDATTICHE, STRUMENTI COMPENSATIVI, MISURE DISPENSATIVE (VEDI QUADRO RIASSUNTIVO- SEZIONE E)

DISCIPLINA o AMBITO DISCIPLINARE	STRATEGIE DIDATTICHE INCLUSIVE (didattica laboratoriale; cooperative learning; uso delle tecnologie...)	STRUMENTI COMPENSATIVI	MISURE DISPENSATIVE	OBIETTIVI DISCIPLINARI PERSONALIZZATI (se necessari (conoscenze, abilità, atteggiamenti))	STRATEGIE E CRITERI DI VALUTAZIONE
MATERIA Firma docente:					
MATERIA Firma docente:					
MATERIA Firma docente:					
MATERIA Firma docente:					
MATERIA Firma docente:					

D2 Strategie di personalizzazione/individualizzazione "su base ICF"

TAB. 2 INTERVENTI SUL CONTESTO

In base alla programmazione curricolare di classe e alle informazioni sul funzionamento dell'allievo, sulla base delle priorità individuate sin qui, i docenti avranno cura di individuare le strategie didattiche e le strategie di personalizzazione che consentano di appurare l'effettivo livello di apprendimento. Le misure dispensative andranno quindi specificate ai traguardi di competenza attesi e le strategie didattiche, gli strumenti compensativi e nella parte opzionale - e indicare le modalità di lavoro e di partecipazione per l'allievo nel contesto di apprendimento. Le misure dispensative andranno indicate nel contesto di apprendimento.

TAB. 3 Progettazione didattica

QUADRO DELLE COMPETENZE	DESCRIZIONE DELLA PRESTAZIONE ATTESA (obiettivo/linguaggio da raggiungere)	RIFERIMENTO AGLI AMBIENTI DI APPRENDIMENTO (strategie didattiche inclusive)	DESCRIZIONE DELLA PRESTAZIONE ATTESA (obiettivo/linguaggio da raggiungere)	DESCRIZIONE DELLA PRESTAZIONE ATTESA (obiettivo/linguaggio da raggiungere)	DESCRIZIONE DELLA PRESTAZIONE ATTESA (obiettivo/linguaggio da raggiungere)
DESCRIZIONE delle performance da potenziare (competenze-chiave)	DESCRIZIONE delle performance da potenziare (competenze-chiave)	DESCRIZIONE delle performance da potenziare (competenze-chiave)	DESCRIZIONE delle performance da potenziare (competenze-chiave)	DESCRIZIONE delle performance da potenziare (competenze-chiave)	DESCRIZIONE delle performance da potenziare (competenze-chiave)
DISCIPLINA:	DISCIPLINA:	DISCIPLINA:	DISCIPLINA:	DISCIPLINA:	DISCIPLINA:
AREE DISCIPLINARI coinvolte (conoscenze disciplinari)	AREE DISCIPLINARI coinvolte (conoscenze disciplinari)	AREE DISCIPLINARI coinvolte (conoscenze disciplinari)	AREE DISCIPLINARI coinvolte (conoscenze disciplinari)	AREE DISCIPLINARI coinvolte (conoscenze disciplinari)	AREE DISCIPLINARI coinvolte (conoscenze disciplinari)
Livello del problema (da 0 a 4)	Livello del problema (da 0 a 4)	Livello del problema (da 0 a 4)	Livello del problema (da 0 a 4)	Livello del problema (da 0 a 4)	Livello del problema (da 0 a 4)
Spiegare come mai si è individuato il specifico qualificatore	Spiegare come mai si è individuato il specifico qualificatore	Spiegare come mai si è individuato il specifico qualificatore	Spiegare come mai si è individuato il specifico qualificatore	Spiegare come mai si è individuato il specifico qualificatore	Spiegare come mai si è individuato il specifico qualificatore

1 Segnare il livello di difficoltà nella tabella individuata sia all'inizio sia al termine del processo di personalizzazione (ICF-0 = nessun problema; 1 = problema lieve; 2 = problema moderato; 3 = problema serio; 4 = problema complesso)

2 Ultima colonna (in grigio) è da compilare al termine del percorso didattico personalizzato, nel periodo definito

Sezione E

Quadro riassuntivo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative

Riportiamo quanto specificato nelle Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (Decreto Ministeriale del 2011).

NORMATIVA

«La Legge 170/2010 dispone che le istituzioni scolastiche garantiscano “l’uso di una didattica individualizzata e personalizzata, con forme efficaci e flessibili di lavoro scolastico che tengano conto anche di caratteristiche peculiari del soggetto, quali il bilinguismo, adottando una metodologia e una strategia educativa adeguate”».

È specificato che «I termini *individualizzata* e *personalizzata* non sono da considerarsi sinonimi».

NORMATIVA

«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 a 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 e 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.

La sinergia fra didattica individualizzata e personalizzata determina dunque, per l’alunno e lo studente con DSA, le condizioni più favorevoli per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

La Legge 170/2010 richiama inoltre 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».

Strumenti compensativi

Da quanto delineato nelle Linee guida, è quindi necessario che gli studenti con DSA usino strumenti compensativi, il cui **utilizzo** deve essere **commisurato alle necessità individuali e all’entità del disturbo di apprendimento**.

NORMATIVA

«Gli **strumenti compensativi** sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria.

Fra i più noti indichiamo:

- la sintesi vocale, che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto;
- il registratore, che consente all'alunno o allo studente di non scrivere gli appunti della lezione;
- i programmi di video scrittura con correttore ortografico, che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori;
- la calcolatrice, che facilita le operazioni di calcolo;
- altri strumenti tecnologicamente meno evoluti quali tabelle, formulari, mappe concettuali, etc.».

Misure dispensative

Sono misure che non violano l'imparzialità, ma al contrario mettono il dislessico sullo stesso piano dei suoi compagni.

Giacomo Stella

NORMATIVA

Le **misure dispensative** sono invece interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficili e che non migliorano l'apprendimento. Per esempio, non è utile far leggere a un alunno con dislessia un lungo brano, in quanto l'esercizio, per via del disturbo, non migliora la sua prestazione nella lettura.

D'altra parte, consentire all'alunno o allo studente con DSA di usufruire di maggior tempo per lo svolgimento di una prova, o di poter svolgere la stessa su un contenuto comunque disciplinarmente significativo ma ridotto, trova la sua ragion d'essere nel fatto che il disturbo li impegna per più tempo dei propri compagni nella fase di decodifica degli *items* della prova. A questo riguardo, gli studi disponibili in materia consigliano di stimare, tenendo conto degli indici di prestazione dell'allievo, in che misura la specifica difficoltà lo penalizzi di fronte ai compagni e di calibrare di conseguenza un tempo aggiuntivo o la riduzione del materiale di lavoro. In assenza di indici più precisi, una quota del 30% in più appare un ragionevole tempo aggiuntivo.

L'adozione delle misure dispensative, al fine di non creare percorsi immotivatamente facilitati, che non mirano al successo formativo degli alunni e degli studenti con DSA, dovrà essere sempre valutata sulla base dell'effettiva incidenza del disturbo sulle prestazioni richieste, in modo tale, comunque, da non differenziare, in ordine agli obiettivi, il percorso di apprendimento dell'alunno o dello studente in questione».

Parallelamente, **in maniera commisurata alle necessità individuali e all'entità del disturbo di apprendimento**, dovrà essere garantita la dispensa da alcune prestazioni, quali:

- lettura a voce alta, scrittura sotto dettatura, scrittura alla lavagna, copiatura dalla lavagna;
- lettura autonoma di brani la cui lunghezza non sia compatibile con il livello di abilità;
- attività in cui la lettura sia la prestazione valutata;
- copiatura di testi o di esercizi nelle verifiche, nelle esercitazioni e nei compiti a casa, disegni tecnici, uso del vocabolario, scrittura e lettura di numeri romani;
- studio mnemonico, per esempio di poesie, di regole grammaticali, di definizioni, di tabelline;
- dispensa dal prendere appunti, in quanto compito cognitivo, non automatico (che, quindi, impedisce l'altro compito cognitivo di comprensione di quanto spiegato);
- dispensa dallo studio delle lingue straniere in forma scritta, a causa della difficoltà rappresentata dalla differenza tra scrittura e pronuncia;
- tempi più lunghi per le prove scritte e lo studio, mediante una adeguata organizzazione degli spazi e un flessibile raccordo tra gli insegnanti;
- valutazione delle prove scritte e orali con modalità che tengano conto del contenuto e non della forma;
- organizzazione di interrogazioni programmate e somministrazione di massimo una verifica/interrogazione al giorno;
- assegnazione di compiti a casa in misura ridotta;
- possibilità di uso di testi ridotti, non come contenuti, ma come quantità totale di caratteri e di pagine (testi facilitati).

16 **A3** Allegato 3

SEZIONE E

Comune a tutti gli allievi con DSA e altri BES

Quadro riassuntivo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative Parametri e criteri per la verifica/valutazione

STRUMENTI COMPENSATIVI (Legge 170/10 e Linee guida 12/07/11)	
C1.	Utilizzo di computer e tablet (possibilmente con stampante)
C2.	Utilizzo di programmi di video-scrittura con correttore ortografico (possibilmente vocale) e con tecnologie di sintesi vocale (anche per le lingue straniere)
C3.	Utilizzo di risorse audio (file audio digitali, audiotibri...)
C4.	Utilizzo del registratore digitale o di altri strumenti di registrazione per uso personale
C5.	Utilizzo di ausili per il calcolo (tavola pitagorica, linee dei numeri...) ed eventualmente della calcolatrice con foglio di calcolo (possibilmente calcolatrice vocale)
C6.	Utilizzo di schemi, tabelle, mappe e diagrammi di flusso come supporto durante compiti e verifiche scritte
C7.	Utilizzo di formulari e di schemi e/o mappe delle varie discipline scientifiche come supporto durante compiti e verifiche scritte
C8.	Utilizzo di mappe e schemi durante le interrogazioni, eventualmente anche su supporto digitalizzato (presentazioni multimediali), per facilitare il recupero delle informazioni
C9.	Utilizzo di dizionari digitali (cd rom, risorse on line)
C10.	Utilizzo di software didattici e compensativi (free e/o commerciali)
C11.	Altro

NB In caso di esame di stato, gli strumenti adottati andranno indicati nella riunione preliminare per l'esame conclusivo del primo ciclo e nel documento del 15 maggio (nota MPI n 1787/05 - MPI maggio 2007), in cui il Consiglio di Classe dovrà indicare modalità, tempi e sistema valutativo previsti - vedi p. 19

MISURE DISPENSATIVE (Legge 170/10 e Linee guida 12/07/11) E INTERVENTI DI INDIVIDUALIZZAZIONE	
D1.	Dispensa dalla lettura ad alta voce in classe
D2.	Dispensa dall'uso dei quattro caratteri di scrittura nelle prime fasi dell'apprendimento
D3.	Dispensa dall'uso del corsivo e dello stampato minuscolo
D4.	Dispensa dalla scrittura sotto dettatura di testi e/o appunti
D5.	Dispensa dal ricopiare testi o espressioni matematiche dalla lavagna
D6.	Dispensa dallo studio mnemonico delle tabelline, delle forme verbali, delle poesie
D7.	Dispensa dall'utilizzo di tempi standard
D8.	Dispensa da un eccessivo carico di compiti con riadattamento e riduzione delle pagine da studiare, senza modificare gli obiettivi formativi
D9.	Dispensa parziale dallo studio della lingua straniera in forma scritta, che verrà valutata in percentuale minore rispetto all'orale non considerando errori ortografici e di spelling

Indicazioni

per la personalizzazione della verifica e della valutazione

La verifica e la valutazione degli apprendimenti degli alunni è un tema dibattuto: di sicuro l'atto di "verificare e valutare" è portatore di grande responsabilità. Per una valutazione corretta, gli obiettivi, il materiale di studio e di verifica devono essere attentamente progettati, presentati, valutati (si veda il Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011, Art. 6).

Criteri e modalità di verifica e valutazione

Prima di tutto 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. 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?...*). 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. Se la valutazione deve servire a evitare gli insuccessi e a mettere gli alunni sempre nella condizione di apprendere, allora la valutazione nella scuola per la formazione di base deve essere sempre **valutazione formativa**: deve **valutare per educare**, non per sanzionare, non per punire, non per far ripetere i percorsi sia durante l'anno scolastico sia in quello successivo.

"Valutare per educare" vuol dire attivarsi per ricercare quali siano le strategie educative più efficaci e metterle continuamente a punto.

Nello stesso tempo essa implica di **valutare la valutazione**: cioè di effettuare costantemente una verifica di quanto gli attuali strumenti di valutazione abbiano contribuito a migliorare i processi e i risultati dell'apprendimento.

Allegato 3 A3 17

INDICAZIONI PER LA PERSONALIZZAZIONE DELLA VERIFICA E DELLA VALUTAZIONE	
V1.	Predisporre verifiche scritte scalari, accessibili, brevi, strutturate
V2.	Facilitare la decodifica della consegna e del testo
V3.	Controllare la gestione del diario (corretta trascrizione di compiti/avvisi e della loro comprensione)
V4.	Introdurre prove informatizzate e supporti tecnologici
V5.	Programmare tempi più lunghi per l'esecuzione delle prove
V6.	Programmare e concordare con l'alunno le verifiche
V7.	Prevedere verifiche orali a compensazione di quelle scritte (soprattutto per la lingua straniera) ove necessario
V8.	Fare usare strumenti e mediatori didattici nelle prove sia scritte sia orali
V9.	Accordarsi su modalità e tempi delle verifiche scritte con possibilità di utilizzare supporti multimediali
V10.	Accordarsi su tempi e su modalità delle interrogazioni
V11.	Accordarsi su modalità e tempi delle verifiche scritte con possibilità di utilizzare supporti multimediali
V12.	Nelle verifiche scritte, riduzione e adattamento del numero degli esercizi senza modificare gli obiettivi formativi
V13.	Nelle verifiche scritte, utilizzo di domande a risposta multipla e (con possibilità di completamento e/o arricchimento con una discussione orale); riduzione al minimo delle domande a risposte aperte
V14.	Letture delle consegne degli esercizi e/o fornitura, durante le verifiche, di prove su supporto digitalizzato leggibili
V15.	Parziale sostituzione o completamento delle verifiche scritte con prove orali consentendo l'uso di schemi
V16.	Valorizzare il contenuto nell'esposizione orale, tenendo conto di eventuali difficoltà espositive
V17.	Valutazione dei procedimenti e non dei calcoli nella risoluzione dei problemi
V18.	Valutazione del contenuto e non degli errori ortografici negli elaborati
STRATEGIE VALUTATIVE GENERALI	
Valutare per formare	
Valorizzare il processo di apprendimento dell'allievo e non valutare solo il prodotto/risultato; valutare per "dare valore" all'allievo e al suo percorso	
Favorire un clima di classe sereno e tranquillo, anche dal punto di vista dell'ambiente fisico e organizzativo (rumori, luci, ritmi...)	
Considerare gli aspetti emotivi connessi ai processi valutativi	
Rassicurare sulle conseguenze delle valutazioni	
Valutare tenendo conto maggiormente del contenuto che della forma	

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).

Il patto con la famiglia

Il PDP, una volta redatto, **deve essere consegnato alle famiglie**, anche per consentire l'attivazione di **indispensabili sinergie tra l'azione della scuola, l'azione della famiglia, l'azione dell'allievo**. Tutti i protagonisti del processo devono potersi applicare al raggiungimento di obiettivi comuni e condivisi e secondo modalità integrate, evitando fraintendimenti, dispersione di forze, contraddittorietà, improvvisazione.

Si ricorda quanto già riportato per la Sezione C2: nella progettazione del PDP dovranno essere indicate le modalità di accordo tra i docenti e la famiglia. In particolare, per quanto riguarda modalità e tempi di svolgimento del lavoro a casa:

- come l'allievo viene seguito nell'attività di studio;
- quali strumenti utilizzare (fotocopie, registrazioni...);
- quali attività scolastiche individualizzate si programmano.

Perché le famiglie acquisiscano fiducia nel ruolo della scuola, è di importanza fondamentale costruire con essa legami significativi, comunicando ai genitori i progressi (anche minimi) rilevabili solo in un continuo monitoraggio del processo di apprendimento di ogni studente.

Il PDP **deve avvalersi quindi della partecipazione diretta della famiglia e dell'allievo**, ovviamente in età adeguata, per consentirgli di sviluppare piena consapevolezza delle proprie modalità di "funzionamento", per renderlo parte attiva nel processo di apprendimento, per dargli la percezione di possedere la capacità di poter raggiungere un obiettivo e svolgere un compito.

È inoltre di notevole supporto psicologico per le famiglie far comprendere che, per i ragazzi con DSA, **è possibile costruire un progetto scolastico e di vita di successo** (ad esempio la possibilità di continuare gli studi universitari, d'intraprendere un percorso lavorativo gratificante...).

Allegato 3 **A3** 19

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

FIRMA DEI DOCENTI

COGNOME E NOME	DISCIPLINA	FIRMA

FIRMA DEI GENITORI
.....

FIRMA DELL'ALLIEVO (per la scuola sec. di II gr.)
.....

IL DIRIGENTE SCOLASTICO
.....

5 In rete e in biblioteca

5.1 Siti utili con informazioni, software didattico, blog, mappe concettuali

www.dislessia.org
www.aiditalia.org
sosdislessia.sere-na.it/sosdislessia/Index
www.biblioaid.it
www.anastasis.it
www.retegenitoridsa.it
www.dislessia-passodopopasso.blogspot.com
www.agiad.it
www.atuttascuola.it
www.necessitaeducativespeciali.it
www.docenti.skuola.net
www.maestranonella.it/home_flash.html
www.leonardoausili.com
www.poloalboite.it/didattica.htm
www.alphacentauri.it/index.htm
web.tiscalinnet.it/aisi2/leggo.htm
comprensivocasacalenda.blogspot.com/p/dislessia.html
sostegno.forumattivo.com
www.profloseto.com
www.medita.rai.it
digilander.libero.it/ProntoSoccorsoScuola/index.htm

5.2 Bibliografia

Riviste e articoli

- *Difficoltà di apprendimento. Sostegno e insegnamento individualizzato*, Centro Studi Erickson, Trento
- *Difficoltà in matematica*, Centro Studi Erickson, Trento
- *Dislessia. Giornale italiano di ricerca clinica e applicativa*, Centro Studi Erickson, Trento
- *Handicap Grave. Ritardo mentale e pluriminorazione sensoriale*, Centro Studi Erickson, Trento
- *Logopedia e comunicazione*, Centro Studi Erickson, Trento
- *Psicologia clinica dello sviluppo*
- *Sistemi intelligenti*, Il Mulino, Bologna
- *Orientamenti Pedagogici, Rivista internazionale di scienze dell'educazione*, Centro Studi Erickson, Trento

- Vicari S., Marotta L., Meneghini D., Molinari M., Petrosini L., *Implicit Learning Deficits in Children with Developmental Dyslexia*, «Neuropsychologia» 2003, 41, pp. 108-114
- Vicari S., Finzi A., Menghini D., Marotta L., Baldi S., Petrosini L., *Do Children with Developmental Dyslexia Have an Implicit Learning Deficit?*, «Journal of Neurology, Neurosurgery and Psychiatry» 2005, 76, pp.1392-1397
- Menghini D., Hagberg G., Caltagirone C., Petrosini L., Vicari S., *Implicit Learning Deficits in Dyslexic Adults: An fMRI Study*, «NeuroImage» 2006, 33(4), pp. 1218-1226

Testi consigliati

- AA.VV., *Le poesie che non so leggere*, Fratelli Frilli Editore, Genova 2002
- AA.VV., *Il mago delle formiche giganti. La dislessia a scuola: tutti uguali, tutti diversi*, Libriliberi AID, 2008
- Biancardi A., Milano G., *Quando un bambino non sa leggere*, Rizzoli, Milano 2003
- Blason L., Borean M., Bravar L., Zoia S., *Il corsivo dalla A alla Z*, Erickson, Trento 2004
- Cornoldi C., *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna 1996
- Crosera S., *Parole crociate. Dagli 8 anni in poi*, AIPA, Treviso 1992
- Crosera S., *Giochiamo con le frasi*, AIPA, Treviso 1992
- Crosera S., Bressan M.A., *Giochiamo con i racconti*, AIPA, Treviso 1992
- Crosera S., Lucchetta S. *Giochiamo con le parole*, La Scuola, Brescia 1987
- Ferreiro E., Teberosky A., *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti, Firenze 1992
- Friso G., Molin A., Poli S., *Difficoltà di lettura nella scuola media*, Erickson, Trento 1998
- Gineprini N., Guastavigna M., *Mappe per capire. Capire per mappe, Rappresentazioni della conoscenza nella didattica*, Carocci, Roma 2004
- Greci R., *Le aquile sono nate per volare. Il genio creativo nei bambini dislessici*, La Meridiana, 2004
- Meloni M., Galvan N., Sponza N., Sola D., *Dislessia. Strumenti compensativi*, Libriliberi AID, 2004
- Meloni M., Sponza N., Galvan N., Grandi L., Staffa N., Valenti M.C., *Dislessia. Attività di recupero*, Libriliberi AID, 2005
- Meloni M., Sponza N. e altri, *La dislessia raccontata agli insegnanti*, Voll. 1 e 2, Libriliberi AID, 2002
- Peroni M., Grandi L., Staffa N., *Dislessia. Guida agli ausili informatici*, Cooperativa Anastasis
- Perrotta E., Brignola M., *Giocare con le parole*, Erickson, Trento 2000
- Pinton A., *Mio figlio è dislessico*, Red 2011
- Pratelli M., *Disgrazia e recupero delle difficoltà grafomotorie*, Erickson, Trento 1995
- Serra L., *Psicopedagogia della diversità*, Anicia, Roma 2004
- Stella G., *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*, Fabbri, Milano 2001
- Stella G., *Storie di dislessia*, Libriliberi AID, Firenze 2002
- Stella G., *Sviluppo cognitivo*, Bruno Mondadori, Milano 2000
- Tressoldi P.E., Vio C. (a cura di), *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Erickson, Trento 1996
- Tressoldi P.E., Vio C. (a cura di), *Il trattamento dei disturbi dell'apprendimento scolastico*, Erickson, Trento 1998
- Zambotti F., *Didattica inclusiva con la LIM. Strategie e materiali per l'individualizzazione con la Lavagna Interattiva Multimediale*, Erickson, Trento 2009

Gli strumenti operativi

ALL. 1

QUESTIONARIO PER GLI STUDENTI
E tu, di che stile sei?

ALL. 2

PER LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO/SECONDO GRADO
PER LE ISTITUZIONI FORMATIVE DEL SISTEMA IeFP
Scheda di collaborazione tra istituzioni
scolastiche e famiglia, descrittiva
delle azioni didattico-pedagogiche
e delle abilità scolastiche

ALL. 3

PER ALLIEVI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI
Modello di Piano Didattico Personalizzato
(PDP) a.s. 2014-2015

[materiali fotocopiabili]

QUESTIONARIO PER GLI STUDENTI

E tu, di che stile sei?

Le seguenti affermazioni descrivono alcune **abitudini di studio** e **modi di imparare**. Decidi in quale misura ogni affermazione si applica nel tuo caso: metti una crocetta sul numero che corrisponde al tuo modo di studiare.

0 = per niente

1 = poco

2 = abbastanza

3 = molto

1	Quando studio, se sottolineo o evidenzio parole e frasi mi concentro di più.	0	1	2	3
2	Mi piace lavorare senza pianificare tutto all'inizio, ma "aggiustando il tiro" man mano che procedo.	0	1	2	3
3	Preferisco che l'insegnante ci assegni lavori che ognuno di noi possa poi svolgere come preferisce.	0	1	2	3
4	Mi risulta difficile capire un termine o un concetto se non mi vengono dati degli esempi.	0	1	2	3
5	Mi confondono grafici e diagrammi che non sono accompagnati da spiegazioni scritte.	0	1	2	3
6	Preferisco i lavori da svolgere passo per passo, completando un compito prima di iniziare il successivo.	0	1	2	3
7	Ricordo meglio un argomento se posso fare un'esperienza diretta, per esempio facendo un esperimento di laboratorio, costruendo un modello, facendo una ricerca, ecc.	0	1	2	3
8	Preferisco imparare leggendo un libro piuttosto che ascoltando una lezione.	0	1	2	3
9	Sono soddisfatto se di un argomento capisco le idee generali, senza considerare i particolari.	0	1	2	3
10	Capisco meglio un argomento parlandone o discutendone con qualcuno piuttosto che soltanto leggendo un testo.	0	1	2	3
11	Mi piace lavorare in gruppo.	0	1	2	3
12	Quando studio su un libro imparo di più guardando figure, grafici e mappe piuttosto che leggendo il testo scritto.	0	1	2	3
13	Se devo raccontare o riferire qualcosa mi soffermo molto sui dettagli.	0	1	2	3
14	Riesco facilmente a seguire qualcuno che parla anche se non lo guardo in faccia.	0	1	2	3
15	Capisco meglio le istruzioni di un compito se mi sono presentate per scritto.	0	1	2	3
16	Se si deve lavorare a gruppi, preferisco che sia l'insegnante a decidere come formare i gruppi.	0	1	2	3
17	Durante una lezione o una discussione scrivere o disegnare qualcosa mi aiuta a concentrarmi.	0	1	2	3

18	Imparo e ricordo di più quando studio da solo.	0	1	2	3
19	In un lavoro di gruppo preferisco che l'insegnante ci lasci liberi di distribuirci i compiti all'interno del gruppo.	0	1	2	3
20	Organizzo il mio tempo, sia nello studio sia nelle altre attività.	0	1	2	3
21	Quando leggo un testo mi creo mentalmente delle immagini sulla storia, i personaggi o le idee.	0	1	2	3
22	Quando studio ho bisogno di pause frequenti e di movimento fisico.	0	1	2	3
23	Alla fine di un lavoro di gruppo mi sento di avere imparato di più che se avessi lavorato da solo.	0	1	2	3
24	Preferisco gli esercizi con una sola soluzione o risposta piuttosto che gli esercizi più "aperti" e "creativi".	0	1	2	3
25	Quando in classe lavoro con un compagno o in gruppo ho la sensazione di perdere tempo.	0	1	2	3
26	Mi risulta più facile ricordare figure e illustrazioni in un libro se sono stampate a colori vivaci.	0	1	2	3
27	Imparo meglio se parto da una visione generale dell'insieme piuttosto che da dettagli e aspetti specifici.	0	1	2	3
28	Preferisco che una regola o una teoria mi venga chiaramente spiegata prima di applicarla in esempi ed esercizi.	0	1	2	3
29	Per capire un testo che sto studiando mi aiuto facendo disegni e diagrammi.	0	1	2	3
30	Imparo di più durante le lezioni in classe che studiando a casa.	0	1	2	3
31	Non mi piace leggere o ascoltare le istruzioni per un compito; preferirei cominciare subito a lavorarci.	0	1	2	3
32	Capisco meglio le istruzioni di un compito se mi vengono spiegate a voce e non soltanto fornite per scritto.	0	1	2	3
33	Se un compito deve essere svolto a gruppi, preferisco che siano gli studenti stessi a decidere come formare i gruppi.	0	1	2	3
34	Prendo appunti durante le spiegazioni dell'insegnante e le discussioni in classe e li rileggo poi per conto mio.	0	1	2	3
35	Mi risulta abbastanza facile sintetizzare ciò che è stato detto in una discussione.	0	1	2	3
36	Quando studio mi concentro di più se leggo o ripeto a voce alta.	0	1	2	3
37	Imparo di più a casa che in classe.	0	1	2	3
38	Se devo decidere se qualcosa è giusto o corretto, mi baso più sull'istinto che sulla logica.	0	1	2	3
39	Preferisco imparare vedendo un video o ascoltando una cassetta piuttosto che leggendo un libro.	0	1	2	3
40	Quando studio su un libro prendo appunti o faccio riassunti.	0	1	2	3



Quando hai terminato di compilare il questionario, vai alla pagina seguente per calcolare i tuoi punteggi.

CALCOLA I TUOI PUNTEGGI

Trascrivi il punteggio corrispondente a ogni affermazione e calcola i totali.

Area A			
Affermazione n°	Punteggi	Affermazione n°	Punteggi
5		4	
8		12	
15		21	
34		26	
40		29	
Totale stile VISIVO VERBALE:		Totale stile VISIVO NON-VERBALE:	
Affermazione n°	Punteggi	Affermazione n°	Punteggi
10		1	
14		7	
32		17	
36		22	
39		31	
Totale stile UDITIVO:		Totale stile CINESTETICO:	

Area B			
Affermazione n°	Punteggi	Affermazione n°	Punteggi
6		2	
13		9	
20		27	
24		35	
28		38	
Totale stile ANALITICO:		Totale stile GLOBALE:	

Area C			
Affermazione n°	Punteggi	Affermazione n°	Punteggi
3		11	
16		19	
18		23	
25		30	
37		33	
Totale stile INDIVIDUALE:		Totale stile DI GRUPPO:	

COME INTERPRETARE I PUNTEGGI

I modi di studiare e di imparare sono diversi da persona a persona, ma possono essere riassunti in alcune grandi categorie.

Il questionario che hai compilato mette a fuoco i seguenti modi di imparare.

AREA A

VISIVO VERBALE, VISIVO NON VERBALE, UEDITIVO, CINESTETICO

sono i **canali sensoriali** attraverso cui percepiamo il mondo esterno.

- Le persone con **preferenza visiva verbale** imparano meglio **leggendo**;
- quelle con **preferenza visiva non verbale** **guardando** figure, diagrammi...;
- quelle con **preferenza uditiva** **ascoltando**;
- quelle con **preferenza cinestetica** facendo **esperienza diretta** delle cose.

AREA B

ANALITICO O GLOBALE

sono i modi di elaborare le informazioni.

- Le persone con **preferenza analitica** tendono a preferire il **ragionamento logico e sistematico**, basato su fatti e dettagli;
- le persone con **preferenza globale** tendono a considerare le **situazioni in modo sintetico**, basandosi sull'intuito e sugli **aspetti generali** di un problema.

AREA C

INDIVIDUALE O DI GRUPPO

è la preferenza verso il **lavoro individuale** o verso il **lavoro fatto insieme con gli altri**.

La maggior parte delle persone dimostra una certa preferenza per uno stile: per esempio, una persona può preferire uno stile uditivo, globale e di gruppo; un'altra uno stile visivo verbale, analitico e individuale; e così via.

Ciò non significa che non si possano usare più stili a seconda delle necessità: anzi, **il modo più efficiente di imparare consiste nel sapere usare, oltre al proprio stile preferito, anche modi diversi secondo le situazioni.**

I seguenti suggerimenti potranno esserti utili per sfruttare a fondo il tuo stile preferito.

Leggi comunque anche le strategie suggerite per gli altri stili: alcune di esse potrebbero interessarti, e varrà allora la pena di provare a metterle in pratica.

➡ **Al termine di questa attività, compila la "scheda di valutazione finale" e consegnala all'insegnante.**

SUGGERIMENTI E STRATEGIE PER APPRENDERE MEGLIO

AREA A

STILE VISIVO VERBALE

- **prendi appunti** in classe e riguardali a casa; anche ricopiarli e riordinarli può aiutarti a ricordare meglio
- prima di studiare un capitolo di un libro, **leggi** attentamente i titoli, i sottotitoli, le didascalie delle figure
- **riassumi** per scritto quanto hai letto o ascoltato
- **prendi nota** delle istruzioni per i compiti e le lezioni
- **studia e leggi silenziosamente** (non a voce alta)
- **evidenzia** con sottolineature, simboli o abbreviazioni le parole chiave e le idee più importanti di un testo
- **accompagna** grafici e diagrammi con spiegazioni scritte
- in generale, **elenca per scritto** ciò che desideri ricordare
- **chiedi** all'insegnante istruzioni o spiegazioni scritte
- **guarda** in volto la persona che parla: può aiutare a concentrarti
- **in classe**, cerca di sederti in un posto vicino all'insegnante e alla lavagna

STILE VISIVO NON VERBALE

- **disegna** figure, grafici, diagrammi per ricordare termini e concetti e per riassumere ciò che hai letto o ascoltato
- **usa** evidenziatori colorati nei tuoi appunti
- prima di leggere un capitolo di un libro, **guarda** attentamente figure, fotografie, eventuali grafici, ecc.
- **crea** le immagini mentali di ciò che stai leggendo o ascoltando, in modo da ricordare meglio le informazioni date solo a parole
- **usa** simboli e abbreviazioni
- **chiedi** all'insegnante esempi concreti di concetti difficili e modelli di come deve essere svolto un compito
- **guarda** in volto la persona che parla: può aiutare a concentrarti

STILE Uditivo

- prima di leggere un capitolo, **guarda** titoli e figure ed esprimi a voce alta di che cosa secondo te tratterà il capitolo
- **riferisci** a qualcuno ciò che hai studiato; fatti fare domande
- **leggi** e riassumi le idee principali **a voce alta**; se non ti è possibile, cerca comunque di "sentire" le parole nella mente mentre leggi
- **recita** a voce alta la soluzione di un problema prima di trascriverla
- **registra** le lezioni o i tuoi appunti e ascolta la registrazione
- chiedi all'insegnante spiegazioni o istruzioni a voce
- **lavora con un compagno**

STILE CINESTETICO

- **prendi appunti** mentre ascolti una lezione o studi un testo a casa: scrivere può aiutare la concentrazione
- prima di studiare un capitolo di un libro, **guarda** le figure, leggi introduzioni o riassunti, considera con attenzione titoli e parole in neretto
- **accompagna** i tuoi appunti con grafici e diagrammi
- **evidenzia** le idee principali in un testo, poi fanno un riassunto con parole tue su un foglio a parte
- **programma** il tuo studio in modo da alternare i periodi di lavoro con le pause di cui hai bisogno
- **dividi** un compito lungo in parti più piccole, e varia le attività in modo da non dover fare la stessa cosa a lungo
- a casa, cerca le posizioni e i movimenti che più ti aiutano a concentrarti mentre studi: per esempio, **alterna** momenti in cui stai seduto a momenti in cui cammini
- in classe, **fai** qualche movimento (anche solo con le mani), senza naturalmente disturbare gli altri
- **studia con un compagno**

AREA B

STILE ANALITICO

- cerca di sfruttare a fondo i tuoi **punti di forza**, che sono quelli che hai indicato nel questionario, ma cerca anche di renderti conto dei vantaggi di uno **stile più globale**, per esempio:
 - sfòrzati di considerare un problema nel suo complesso
 - sintetizza i particolari e i dettagli di un argomento in una visione di insieme
- **non trascurare** le tue sensazioni
- **cerca di esprimere** e di comunicare ciò che vorresti
- **confròntati con i compagni e l'insegnante**

STILE GLOBALE

- cerca di sfruttare a fondo i tuoi **punti di forza**, che sono quelli che hai indicato nel questionario, ma cerca anche di renderti conto dei vantaggi di uno **stile più analitico**, per esempio:
 - cerca di **organizzare il tuo tempo**, prendi nota delle scadenze e decidi l'ordine in cui svolgere i lavori
 - **concentrati a fondo su un particolare compito**, evita di distrarti in più direzioni
 - oltre a una visione d'insieme di un problema, **analizza** le informazioni in tuo possesso e integra la visione complessiva con i necessari dettagli
- sfòrzati di prendere decisioni non solo in base all'intuito ma considera anche attentamente i **fatti** e i **legami logici**
- **leggi attentamente** le istruzioni di un compito e cerca di capire bene **come devi procedere** prima di cominciare il lavoro
- **confròntati con i compagni e l'insegnante**

QUESTIONARIO SUGLI STILI DI APPRENDIMENTO

SCHEDA DI VALUTAZIONE FINALE

NOME COGNOME CLASSE DATA

1. Quale tuo personale “stile di apprendimento” è risultato dal questionario?

AREA A: Ho ottenuto un punteggio più alto nello stile

- visivo verbale visivo non verbale
 visivo uditivo cinestetico

AREA B: Ho ottenuto un punteggio più alto nello stile

- analitico globale

AREA C: Ho ottenuto un punteggio più alto nello stile

- individuale di gruppo

2. Ti ritrovi nei risultati del questionario? Oppure ci sono dei risultati che non rispecchiano il tuo “stile di apprendimento”?

.....

3. Hai scoperto qualcosa di particolarmente interessante circa il tuo modo di studiare e imparare?

.....

4. Pensi di provare a mettere in pratica qualcuna delle “strategie” suggerite? Se sì, quali e in che occasione?

.....

5. Ti è sembrato interessante questo questionario?

- molto abbastanza poco per nulla

6. Ti sembra utile per migliorare il tuo modo di studiare?

- molto abbastanza poco per nulla

PER LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO/SECONDO GRADO PER LE ISTITUZIONI FORMATIVE DEL SISTEMA IeFP

Regione Piemonte

Ufficio Scolastico
Regionale per il Piemonte

SCHEDA DI COLLABORAZIONE TRA ISTITUZIONI SCOLASTICHE E FAMIGLIA, DESCRITTIVA DELLE AZIONI DIDATTICO-PEDAGOGICHE E DELLE ABILITÀ SCOLASTICHE

La scheda può costituire:

a) nel caso di un allievo/a già certificato con Disturbo Evolutivo delle Abilità Scolastiche (DSA):

- uno strumento di condivisione sull'andamento scolastico, da utilizzarsi per il **passaggio da un ordine di scuola all'altro** (ad esempio, gli insegnanti dell'ultimo anno della scuola primaria potranno compilarla a favore dei futuri docenti della scuola secondaria di primo grado e i docenti della scuola secondaria di I grado la compileranno a favore dei colleghi della scuola secondaria di II grado o delle istituzioni formative del sistema IeFP). La scheda è finalizzata a **evidenziare gli interventi pedagogico-didattici della scuola di provenienza e le abilità scolastiche acquisite** dall'allievo/a con Disturbi evolutivi delle abilità scolastiche (DSA);
- uno strumento **per** evidenziare gli interventi pedagogico-didattici della scuola di provenienza e le abilità scolastiche acquisite dall'allievo/a con Disturbi evolutivi delle abilità scolastiche (DSA) al fine di **richiedere il rinnovo della certificazione diagnostica di DSA** (non prima di tre anni dalla precedente);

b) nel caso di un allievo con difficoltà scolastiche, frequentante la scuola secondaria o le Istituzioni Formative del Sistema IeFP, la scheda costituisce uno strumento didattico-pedagogico per favorire i processi di apprendimento e di partecipazione e per rendere maggiormente funzionale la comunicazione tra la scuola e la famiglia (come indicato dall'**Art. 2 comma 1 del D.M. 5669/2011 e D.M. 297 del 17/04/2013**).

In particolare, la scheda consente di:

- ➔ documentare il **percorso personalizzato** attivato dalla scuola (**PARTE A**);
- ➔ descrivere le **abilità scolastiche** (**PARTE B**).

La **scheda compilata sarà condivisa e consegnata alla famiglia**.

Si rammenta che la compilazione della presente scheda "non costituisce attività di screening" (Legge n. 21/07 Regione Piemonte).

DATA DI COMPILAZIONE DA PARTE DEGLI INSEGNANTI:/...../.....

NOME E COGNOME

NATO A DATA di NASCITA:/...../.....

Eventuale DATA DIAGNOSI:/...../.....

FREQUENTA

SCUOLA: CLASSE :

Indicare eventuali ripetenze:

PARTE A

DESCRIZIONE DEGLI INTERVENTI EDUCATIVO-DIDATTICI ATTIVATI DALLA SCUOLA

QUADRO RIASSUNTIVO DEGLI STRUMENTI COMPENSATIVI, DELLE MISURE DISPENSATIVE, DELLE STRATEGIE METODOLOGICHE E DIDATTICHE ATTIVATE PER L'ALLIEVO/A.

Selezionare e barrare le azioni svolte per favorire l'apprendimento dell'allievo/a nelle diverse materie scolastiche, indicandone l'esito: FACILITANTE / OSTACOLANTE.

STRUMENTI COMPENSATIVI E MISURE DISPENSATIVE	DISCIPLINA ITALIANO	DISCIPLINA STORIA	DISCIPLINA INGLESE	DISCIPLINA MATEMATICA	DISCIPLINA	DISCIPLINA	ESITO
Limitare o evitare la lettura ad alta voce all'alunno							
Fornire la lettura ad alta voce del testo da parte del tutor, le consegne degli esercizi anche durante le verifiche							
Utilizzare testi ridotti non per contenuto, ma per quantità di pagine							
Consentire un tempo maggiore per gli elaborati							
Utilizzare carattere del testo delle verifiche ingrandito e/o carattere ad alta leggibilità							
.....							

STRUMENTI COMPENSATIVI E MISURE DISPENSATIVE	DISCIPLINA ITALIANO	DISCIPLINA STORIA	DISCIPLINA INGLESE	DISCIPLINA MATEMATICA	DISCIPLINA	DISCIPLINA	ESITO
Dispensare dal prendere appunti							
Far utilizzare schemi riassuntivi, mappe tematiche							
Integrare libri di testo con appunti su supporto digitalizzato o su supporto cartaceo stampato (preferibilmente con carattere ad alta leggibilità)							
Far utilizzare il PC (per videoscrittura, correttore ortografico, audiolibri, sintesi vocale)							
Far utilizzare la calcolatrice							
Evitare la copiatura dalla lavagna							
Evitare la lettura/scrittura delle note musicali							
Far usare dizionari elettronici							
Ridurre la richiesta di memorizzazione di sequenze / lessico / poesie / dialoghi / formule							
Dispensare dalle prove / verifiche a tempo							
Fornire l'esempio dello svolgimento dell'esercizio e/o l'indicazione dell'argomento cui l'esercizio è riferito							
Favorire il linguaggio iconico							
Evitare l'approccio globale							
Prediligere il metodo fonologico, ortografico, lessicale							
Consentire l'uso del carattere stampato maiuscolo							
Evitare la scrittura sotto dettatura, anche durante le verifiche							
.....							

STRUMENTI COMPENSATIVI E MISURE DISPENSATIVE	DISCIPLINA ITALIANO	DISCIPLINA STORIA	DISCIPLINA INGLESE	DISCIPLINA MATEMATICA	DISCIPLINA	DISCIPLINA	ESITO
Proporre contenuti essenziali e fornire chiare tracce degli argomenti di studio oggetto delle verifiche							
Consentire l'uso del registratore MP3 o altri dispositivi per la registrazione delle lezioni							
Concordare un carico di lavoro domestico personalizzato							
Utilizzo mediatori didattici (schemi, formulari, tabelle, mappe, glossari) sia nel corso delle verifiche sia durante le lezioni							
Ripetere le consegne							
Fornire fotocopie adattate per tipologia di carattere e spaziatura							
Incentivare/ avviare all'uso della videoscrittura, soprattutto per la produzione testuale o nei momenti di particolare stanchezza/illeggibilità del tratto grafico							
Nell'analisi: fornire la suddivisione del periodo in sintagmi, dove si presenti la necessità							
Fornire l'articolazione della struttura del testo (nominazione) nelle produzioni scritte e nella comprensione del testo							
Privilegiare l'utilizzo corretto delle forme grammaticali rispetto alle acquisizioni teoriche delle stesse							
Utilizzare la regola delle 5 W per i testi che lo consentono							
Garantire l'approccio visivo e comunicativo alle Lingue							
Favorire l'apprendimento orale							
.....							

STRUMENTI COMPENSATIVI E MISURE DISPENSATIVE	DISCIPLINA ITALIANO	DISCIPLINA STORIA	DISCIPLINA INGLESE	DISCIPLINA MATEMATICA	DISCIPLINA	DISCIPLINA	ESITO
Privilegiare l'apprendimento esperienziale e laboratoriale							
Consentire tempi più lunghi per consolidare gli apprendimenti							
Curare la pianificazione della produzione scritta, con relativa argomentazione da parte del docente, finalizzata a organizzare e contestualizzare il testo							
Fornire, in tempi utili, copia delle verifiche affinché possa prendere atto dei suoi errori							
Accettare una traduzione fornita "a senso"							
Controllare direttamente / indirettamente la gestione delle comunicazioni sul diario e/o libretto personale							
Privilegiare nelle verifiche scritte e orali concetti e terminologie utilizzate nelle spiegazioni							
Concordare Interrogazioni orali programmate, senza spostare le date							
Evitare la sovrapposizione di interrogazioni e verifiche (una sola interrogazione o verifica al giorno)							
Concordare la tipologia prevalente delle verifiche scritte (scelta multipla, V o F, aperte...)							
Valutare nelle prove scritte il contenuto e non la forma (punteggiatura, lessico, errori ortografici, di calcolo in matematica)							
Stimolare e supportare l'allievo, nelle verifiche orali, aiutandolo ad argomentare e senza penalizzare la povertà lessicale							
.....							
.....							

PARTE B

DESCRIZIONE DELLE ABILITÀ SCOLASTICHE DELL'ALUNNO/STUDENTE

PARLATO	Quando parla presenta errori nella strutturazione delle frasi?	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> no
----------------	--	-----------------------------	-----------------------------

LETTURA: ESEMPI DI ERRORI (compilare se significativo per l'allievo/a)

<input type="checkbox"/> inesatta lettura della sillaba	omissione di <input type="checkbox"/> sillaba <input type="checkbox"/> parola <input type="checkbox"/> riga	aggiunta di <input type="checkbox"/> sillaba <input type="checkbox"/> parola <input type="checkbox"/> riletture di una stessa riga	<input type="checkbox"/> pausa per più di 5 secondi (fonemi ripetuti)
<input type="checkbox"/> spostamento di accento	<input type="checkbox"/> grossa esitazione	<input type="checkbox"/> autocorrezione per errore grave	

TEMPI DI LETTURA	FRASI		TESTO	
	<input type="checkbox"/> molto lento <input type="checkbox"/> scorrevole	<input type="checkbox"/> lento <input type="checkbox"/> veloce	<input type="checkbox"/> molto lento <input type="checkbox"/> scorrevole	<input type="checkbox"/> lento <input type="checkbox"/> veloce

Comprende ciò che legge?	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> abbastanza	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> no
Comprende ciò che gli viene letto?	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> abbastanza	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> no
È in grado di riassumere ciò che ha letto:	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> abbastanza	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> no
	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> abbastanza	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> no

SCRITTURA: ESEMPI DI ERRORI FREQUENTI (compilare se significativo per l'allievo/a)

Omissioni lettere	<input type="checkbox"/> sc <input type="checkbox"/> gn <input type="checkbox"/> gli	<input type="checkbox"/> uso maiuscola	<input type="checkbox"/> accentazione
Sostituzioni lettere	<input type="checkbox"/> ch <input type="checkbox"/> gh	<input type="checkbox"/> cu <input type="checkbox"/> qu <input type="checkbox"/> cqu <input type="checkbox"/> qqu	<input type="checkbox"/> raddoppiamento
Inversioni lettere	<input type="checkbox"/> ci <input type="checkbox"/> gi	<input type="checkbox"/> apostrofo	<input type="checkbox"/> uso dell'h
Aggiunte lettere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> separazioni e fusioni scorrette	<input type="checkbox"/> essere/avere

Altro:

TEMPI DI SCRITTURA	DETTATO		TESTO	
	<input type="checkbox"/> molto lento <input type="checkbox"/> scorrevole	<input type="checkbox"/> lento <input type="checkbox"/> veloce	<input type="checkbox"/> molto lento <input type="checkbox"/> scorrevole	<input type="checkbox"/> lento <input type="checkbox"/> veloce

La scrittura risulta leggibile?	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> abbastanza	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> no
Preferisce scrivere in	<input type="checkbox"/> corsivo	<input type="checkbox"/> stampatello maiuscolo	<input type="checkbox"/> stampatello minuscolo	
Sa organizzare lo spazio foglio	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> abbastanza	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> no

COMPOSIZIONE DEL TESTO (compilare se significativo per l'allievo/a)

Aderenza consegna	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> abbastanza	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> no
Corretta struttura morfo-sintattica	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> abbastanza	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> no
Corretta struttura testuale (narrativo, descrittivo, regolativo)	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> abbastanza	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> no
Lessico appropriato	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> abbastanza	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> no
Utilizzo della punteggiatura	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> abbastanza	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> no
Concordanza, genere/numero	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> abbastanza	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> no
Concordanza tempi verbali	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> abbastanza	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> no
Lunghezza testo adeguata	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> abbastanza	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> no

DESCRIZIONE APPRENDIMENTO LINGUA STRANIERA (compilare se significativo per l'allievo/a)

Indicare quali lingue:
 L2
 L3

errori nello spelling	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> raramente	<input type="checkbox"/> mai
	esempi:			
errori nella scrittura	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> raramente	<input type="checkbox"/> mai
	esempi:			
errori nella lettura	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> raramente	<input type="checkbox"/> mai
	esempi:			
difficoltà persistenti nella pronuncia	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> raramente	<input type="checkbox"/> mai
	esempi:			
difficoltà persistenti nella trascrizione delle parole	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> raramente	<input type="checkbox"/> mai
	esempi:			
difficoltà di acquisizione degli automatismi grammaticali di base	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> raramente	<input type="checkbox"/> mai
	esempi:			
evidenti differenze tra la comprensione del testo scritto e del testo orale	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> raramente	<input type="checkbox"/> mai
	esempi:			
differenze tra le produzioni orali e quelle scritte	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> raramente	<input type="checkbox"/> mai
	esempi:			

DESCRIZIONE APPRENDIMENTO ABILITÀ ARITMETICHE (compilare se significativo per l'allievo/a)

Riconosce e denomina i numeri:	<input type="checkbox"/> 0-1000	<input type="checkbox"/> oltre 1000	
SA OPERARE CON:	NUMERI INTERI	NUMERI DECIMALI	CON FRAZIONI
addizione	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no
sottrazione	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no
moltiplicazione	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no
divisione	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no
Nella trascrizione dei numeri vi sono errori legati al valore posizionale delle cifre?			<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no

DIFFICOLTÀ DI AUTOMATIZZAZIONE DELL'ALGORITMO PROCEDURALE

(compilare se significativo per l'allievo/a)

Operazioni scritte con

riporto	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> no
prestito	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> no
inclusione	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> no
equazioni	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> no
equivalenze	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> no
espressioni	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> no

RISPETTO AI PROBLEMI PRESENTA

(compilare se significativo per l'allievo/a)

Difficoltà a capire la consegna	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> no
Difficoltà a individuare l'operazione necessaria allo svolgimento	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> no
Difficoltà nel riconoscimento delle figure geometriche	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> no
Difficoltà nell'esecuzione grafica delle figure	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> no
Difficoltà nella memorizzazione delle formule	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> no
Difficoltà nella risoluzione dei problemi geometrici	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> no

DESCRIZIONE DELL'ABILITÀ E DELLA MOTIVAZIONE ALLO STUDIO

(compilare se significativo per l'allievo/a)

MOTIVAZIONE ALLO STUDIO (Es.: Gli piace studiare per imparare cose nuove)	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> raramente	<input type="checkbox"/> mai
ORGANIZZAZIONE (Es.: È capace di identificare gli obiettivi di studio e i mezzi strategici per raggiungerli)	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> raramente	<input type="checkbox"/> mai
ELABORAZIONE STRATEGICA (Es.: Durante lo studio cerca di usare parole sue nel ripetere quello che ha studiato)	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> raramente	<input type="checkbox"/> mai
CONCENTRAZIONE (Es.: È in grado di seguire le lezioni o svolgere compiti ignorando elementi di disturbo)	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> raramente	<input type="checkbox"/> mai
ANSIA (Es.: È ansioso/agitato durante verifiche e interrogazioni)	<input type="checkbox"/> sempre	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> raramente	<input type="checkbox"/> mai

COMPORAMENTI RICONTRABILI A SCUOLA
(compilare se significativo per l'allievo/a)

Si estranea e tende a chiudersi	<input type="checkbox"/> quasi mai	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> molto spesso
Parla con i compagni durante la lezione	<input type="checkbox"/> quasi mai	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> molto spesso
Si alza dal proprio posto	<input type="checkbox"/> quasi mai	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> molto spesso
Tende a imporsi con prepotenza	<input type="checkbox"/> quasi mai	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> molto spesso
Altro	<input type="checkbox"/> quasi mai	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> molto spesso
Tende a imporsi con prepotenza	<input type="checkbox"/> quasi mai	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> molto spesso
Nel tempo scuola meno strutturato (intervallo, mensa, ecc.):	<input type="checkbox"/> sta con gli altri	<input type="checkbox"/> si isola	<input type="checkbox"/> partecipa alle attività dei gruppi spontanei	

Quali sono le abilità evidenziabili dello studente?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

FIRMA DOCENTI

.....

.....

.....

FIRMA DEI GENITORI (per presa visione)

.....

.....



Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte
Direzione Generale

Nota prot. n. 8546/U Torino, 21 ottobre 2014

Ai Dirigenti delle istituzioni scolastiche statali e paritarie
di ogni ordine e grado del Piemonte
Ai Docenti delle istituzioni scolastiche statali e paritarie
di ogni ordine e grado del Piemonte
Ai Dirigenti e ai Reggenti degli Ambiti Territoriali del Piemonte
Alle OO.SS. del Comparto Scuola e dell'Area V

OGGETTO: Modello di Piano Didattico Personalizzato (PDP) per allievi con Bisogni Educativi Speciali (BES) - a.s. 2014-15

Al termine del primo anno di utilizzo e sperimentazione del modello di PDP per gli allievi con Bisogni Educativi Speciali (BES), proposto da codesto Ufficio Scolastico Regionale, si invia in allegato alla presente nota la nuova versione del modello, revisionata parzialmente alla luce delle indicazioni emerse durante la fase di confronto e verifica sull'efficacia dello strumento e sulle pratiche educative e didattiche concretamente attivate dai docenti, nell'a.s. 2013-14.

Le variazioni apportate al "nuovo" modello non modificano il suo impianto generale e sostanziale, il quale ha dimostrato tenuta concettuale ed efficacia, come emerso dai monitoraggi effettuati dai docenti appartenenti al gruppo regionale di ricerca sul PDP, nella primavera scorsa.

Si precisa che la fase di formazione e verifica sul modello in oggetto è stata effettuata in modo sistematico e strutturato in Piemonte, ma la sua adozione e diffusione "spontanee" presso alcune scuole di altre Regioni (tra le quali, ad esempio, la Lombardia, la Toscana e la Sicilia), ha aperto occasioni di confronto sulla validità e sui punti di forza e di debolezza emergenti dello strumento. Anche in questo caso, il bilancio conclusivo è stato positivo. In riferimento a quanto esposto, si rende disponibile il modello di PDP dell'USR per il Piemonte a.s. 2014-15, per tutte le scuole (statali e paritarie di ogni ordine e grado) che, in relazione all'autonomia scolastica, desidereranno adottarlo.

Come per lo scorso anno, si prevedono momenti di formazione e monitoraggio per le scuole e i docenti interessati, al fine di continuare la sperimentazione avviata e favorire il processo di inclusione degli allievi con BES e il miglioramento della didattica per tutti, anche attraverso l'uso consapevole e adeguato di strumenti come il PDP. Tali momenti potranno avere carattere istituzio-

nale-strutturato (proposte di convegni o giornate di studio sullo strumento e tematiche affini, da parte dell'USR) o informale, estemporaneo, su esplicita richiesta (a codesto ufficio) in relazione ad eventuali bisogni formativi/in-formativi delle singole istituzioni scolastiche.

Preme sottolineare che il modello regionale di PDP è stato elaborato in modo coerente e funzionale ad altri documenti/strumenti pedagogico-didattici (riferiti agli allievi con BES) in uso nella nostra Regione. Tra questi, le "Schede di collaborazione scuola-famiglia", allegate alla DGR n. 16/2014, finalizzate alla rilevazione precoce delle difficoltà di apprendimento e all'attivazione di percorsi di potenziamento didattico, e la griglia per l'osservazione degli allievi con disagio sociorelazionale e socioculturale (allievi con BES "III fascia"), già utilizzata dalle scuole che aderiscono ai percorsi di prevenzione della dispersione scolastica nell'ambito del progetto inter-istituzionale "Provaci ancora Sam". Si ritiene che, laddove necessario, l'adozione di più documenti-strumenti coerenti (quali ad esempio le schede della DGR n. 16 e il PDP in oggetto) possa facilitare il lavoro dei docenti nello svolgimento dei compiti professionali richiesti dalla Legge 170/2010 e dalle successive disposizioni sui BES (Dir. Min. del 27/12/2012 e Circolare Min. n. 6 del 2013). Data la complessità di tali azioni professionali l'utilizzo di "buoni" strumenti, seppur di non immediata applicazione, può costituire un aiuto per acquisire consapevolezza e orientare le scelte didattiche di tutti gli insegnanti. Infine, per quanto riguarda la Tabella D.2 "Strategie di personalizzazione/individualizzazione su base ICF", considerato il valore scientifico condiviso e la diffusione a livello internazionale del modello ICF (OMS, 2001; 2007) quale modello descrittivo del funzionamento della persona intesa nella sua globalità e nelle sue interazioni con il contesto, abbiamo ritenuto opportuno inserirla nel PDP come opzione alternativa alla Tabella D.1 "Strategie di personalizzazione/individualizzazione", anche per l'anno scolastico in corso. Tuttavia, in considerazione della complessità intrinseca del modello ICF e, soprattutto, della carenza di esperienze di applicazione nella scuola, nell'anno scolastico in corso sarà avviato un percorso di accompagnamento sotto forma di ricerca-formazione, coordinato dall'USR per il Piemonte. Le scuole e i Consigli di classe che decideranno di provare ad utilizzare la Tabella D.2 e a progettare interventi didattici secondo il modello ICF, potranno segnalare la propria disponibilità a partecipare alla ricerca-formazione durante una giornata seminariale iniziale, che avrà luogo a Torino nel mese di novembre. Data e luogo saranno comunicati con successiva nota di Codesto Ufficio.

Si ringrazia per l'attenzione e si confida in una proficua collaborazione.

IL DIRETTORE GENERALE
Fabrizio MANCA



Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca
Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte
Direzione Generale

P.D.P.

PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO

- Per allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA-Legge 170/2010)
- Per allievi con altri Bisogni Educativi Speciali (BES-Dir. Min. 27/12/2012; C.M. n. 8 del 6/03/2013)

Istituto

A.S.

Alunno/a:

Classe:

Coordinatore di classe/Team:

Referente/i DSA/BES

Coordinatore GLI

La compilazione del PDP viene effettuata dopo un periodo di osservazione dell'allievo. Il PDP viene deliberato dal Consiglio di classe/Team, firmato dal Dirigente Scolastico, dai docenti e dalla famiglia (e dall'allievo qualora lo si ritenga opportuno).

INDICE

SEZIONE A (Comune a tutti gli allievi con DSA e altri BES ¹)	
Dati anagrafici e informazioni essenziali di presentazione dell'allievo	5
SEZIONE B PARTE I (Allievi con DSA)	
Descrizione delle abilità e dei comportamenti.....	6
Altre caratteristiche del processo di apprendimento.....	8
SEZIONE B PARTE II (Allievi con altri BES - non DSA)	
Descrizione delle abilità e dei comportamenti.....	9
Griglia osservativa per allievi con BES "III fascia".....	10
SEZIONE C (Comune a tutti gli allievi con DSA e altri BES)	
C1 Osservazione di ulteriori aspetti significativi	11
C2 Patto educativo.....	13
SEZIONE D (Comune a tutti gli allievi con DSA e altri BES)	
Interventi educativi e didattici	
D1 Strategie di personalizzazione/individualizzazione.....	14
D2 Strategie di personalizzazione/individualizzazione "su base ICF"	15
SEZIONE E (comune a tutti gli allievi con DSA e altri BES)	
Quadro riassuntivo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative	
Parametri e criteri per la verifica/valutazione.....	16
INDICAZIONI PER LA PERSONALIZZAZIONE DELLA VERIFICA E DELLA VALUTAZIONE	17
Tabella riassuntiva dell'impianto valutativo personalizzato.....	18
AZIONI SUL CONTESTO CLASSE (verso una didattica inclusiva)	18

1 Si precisa che la categorizzazione "BES" qui assunta si riferisce alle Disposizioni Ministeriali (Dir. Min. 27/12/2013 e C.M. n. 8/2013) che identificano nei Bisogni Educativi Speciali le aree della **Disabilità, dei Disturbi evolutivi specifici e dello Svantaggio socioculturale e linguistico**. Mentre per gli allievi con Disabilità, la Legge 104/1992 prevede l'utilizzo del Piano Educativo Individualizzato (PEI), **per le altre "categorie" di BES si consiglia di elaborare un Piano Didattico Personalizzato (PDP)**, secondo le modalità indicate dalla Legge 170/2010 e successive Linee Guida del 2011.

SEZIONE A

Comune a tutti gli allievi con DSA e altri BES

Dati anagrafici e informazioni essenziali di presentazione dell'allievo

Cognome e nome allievo/a:

Luogo di nascita: Data/...../.....

Lingua madre:

Eventuale bilinguismo:

1 Individuazione della situazione di bisogno educativo speciale da parte di:

- SERVIZIO SANITARIO - Diagnosi / Relazione multi professionale:

(o diagnosi rilasciata da privati, in attesa di certificazione da parte del Servizio Sanitario Nazionale)

Codice ICD10:.....

Redatta da: in data/...../.....

Aggiornamenti diagnostici:

Altre relazioni cliniche:

Interventi riabilitativi:

- ALTRO SERVIZIO - Documentazione presentata alla scuola.....

Redatta da: in data/...../.....

(relazione da allegare)

- CONSIGLIO DI CLASSE/TEAM DOCENTI - Relazione

Redatta da: in data/...../.....

(relazione da allegare)

- 2 Informazioni generali fornite dalla famiglia / enti affidatari (ad esempio percorso scolastico pregresso, ripetenze...)

.....

SEZIONE B - PARTE I

Allievi con DSA

Descrizione delle abilità e dei comportamenti

DIAGNOSI SPECIALISTICA (dati rilevabili, se presenti, nella diagnosi)	OSSERVAZIONE IN CLASSE (dati rilevati direttamente dagli insegnanti)	
LETTURA	LETTURA	
.....	VELOCITÀ	<input type="checkbox"/> molto lenta <input type="checkbox"/> lenta <input type="checkbox"/> scorrevole
.....	CORRETTEZZA	<input type="checkbox"/> adeguata <input type="checkbox"/> non adeguata (ad esempio confonde/inverte/ sostituisce omette lettere o sillabe)
.....	COMPRENSIONE	<input type="checkbox"/> scarsa <input type="checkbox"/> essenziale <input type="checkbox"/> globale <input type="checkbox"/> completa-analitica
SCRITTURA	SCRITTURA	
.....	SOTTO DETTATURA	<input type="checkbox"/> corretta <input type="checkbox"/> poco corretta <input type="checkbox"/> scorretta TIPOLOGIA ERRORI <input type="checkbox"/> fonologici <input type="checkbox"/> non fonologici <input type="checkbox"/> fonetici
.....	PRODUZIONE AUTONOMA	ADERENZA CONSEGNA <input type="checkbox"/> spesso <input type="checkbox"/> talvolta <input type="checkbox"/> mai CORRETTA STRUTTURA MORFO-SINTATTICA <input type="checkbox"/> spesso <input type="checkbox"/> talvolta <input type="checkbox"/> mai CORRETTA STRUTTURA TESTUALE (narrativo, descrittivo, regolativo...) <input type="checkbox"/> spesso <input type="checkbox"/> talvolta <input type="checkbox"/> mai CORRETTEZZA ORTOGRAFICA <input type="checkbox"/> adeguata <input type="checkbox"/> parziale <input type="checkbox"/> non adeguata USO PUNTEGGIATURA <input type="checkbox"/> adeguata <input type="checkbox"/> parziale <input type="checkbox"/> non adeguata

DIAGNOSI SPECIALISTICA (dati rilevabili, se presenti, nella diagnosi)	OSSERVAZIONE IN CLASSE (dati rilevati direttamente dagli insegnanti)			
GRAFIA	GRAFIA			
.....	LEGGIBILE			
.....	<input type="checkbox"/> sì	<input type="checkbox"/> poco	<input type="checkbox"/> no	
.....	TRATTO			
.....	<input type="checkbox"/> premuto	<input type="checkbox"/> leggero	<input type="checkbox"/> ripassato	<input type="checkbox"/> incerto
.....				
CALCOLO	CALCOLO			
.....	DIFFICOLTÀ VISUOSPAZIALI (es: quantificazione automatizzata)	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> mai
.....	RECUPERO DI FATTI NUMERICI (es: tabelline)	<input type="checkbox"/> raggiunto	parziale	<input type="checkbox"/> non raggiunto
.....	AUTOMATIZZAZIONE dell'algoritmo procedurale	<input type="checkbox"/> raggiunto	<input type="checkbox"/> parziale	<input type="checkbox"/> non raggiunto
.....	ERRORI DI PROCESSAMENTO NUMERICO (negli aspetti cardinali e ordinali e nella corrispondenza tra numero e quantità)	<input type="checkbox"/> spesso	<input type="checkbox"/> talvolta	<input type="checkbox"/> mai
.....	USO DEGLI ALGORITMI DI BASE DEL CALCOLO (scritto e a mente)	<input type="checkbox"/> adeguata	<input type="checkbox"/> parziale	<input type="checkbox"/> non adeguato
.....	CAPACITÀ DI PROBLEM SOLVING	<input type="checkbox"/> adeguata	<input type="checkbox"/> parziale	<input type="checkbox"/> non adeguata
.....	COMPRENSIONE DEL TESTO DI UN PROBLEMA	<input type="checkbox"/> adeguata	<input type="checkbox"/> parziale	<input type="checkbox"/> non adeguata
.....				

Altre caratteristiche del processo di apprendimento

DIAGNOSI SPECIALISTICA (dati rilevabili, se presenti, nella diagnosi)	OSSERVAZIONE IN CLASSE (dati rilevati direttamente dagli insegnanti)
PROPRIETÀ LINGUISTICA	PROPRIETÀ LINGUISTICA
.....	<input type="checkbox"/> difficoltà nella strutturazione della frase <input type="checkbox"/> difficoltà nel reperimento lessicale <input type="checkbox"/> difficoltà nell'esposizione orale
MEMORIA	MEMORIA
.....	DIFFICOLTÀ NEL MEMORIZZARE: <input type="checkbox"/> categorizzazioni <input type="checkbox"/> formule, strutture grammaticali, algoritmi (tabelline, nomi, date...) <input type="checkbox"/> sequenze e procedure
ATTENZIONE	ATTENZIONE
.....	<input type="checkbox"/> visuo-spaziale <input type="checkbox"/> selettiva <input type="checkbox"/> intensiva
AFFATICABILITÀ	AFFATICABILITÀ
.....	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> poco <input type="checkbox"/> no
PRASSIE	PRASSIE
.....	<input type="checkbox"/> difficoltà di esecuzione <input type="checkbox"/> difficoltà di pianificazione <input type="checkbox"/> difficoltà di programmazione e progettazione
ALTRO	ALTRO
.....

SEZIONE B - PARTE II

Allievi con altri BES – non DSA

Descrizione delle abilità e dei comportamenti

Rientrano in questa sezione le 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.

1 Documentazione già in possesso (vedi pag. A3-5):

Diagnosi di

Documentazione altri servizi (tipologia)

Relazione del consiglio di classe/team in data.....

2 Informazioni specifiche desunte dai documenti sopra indicati:

.....
.....
.....
.....

3 Descrizione delle abilità e dei 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 di pag. A3-10**;
- per **gli allievi con Disturbi Evolutivi Specifici** si suggerisce l'osservazione e la descrizione del comportamento e degli apprendimenti sulla base delle priorità di ciascuna disciplina, **anche** utilizzando gli **indicatori predisposti per gli allievi con DSA** (Sezione B parte I).

.....
.....
.....
.....

GRIGLIA OSSERVATIVA per ALLIEVI CON BES “III FASCIA” (Area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale)

	OSSERVAZIONE DEGLI INSEGNANTI				EVENTUALE OSSERVAZIONE DI ALTRI OPERATORI (es. educatori, ove presenti)			
Manifesta difficoltà di lettura/scrittura	2	1	0	9	2	1	0	9
Manifesta difficoltà di espressione orale	2	1	0	9	2	1	0	9
Manifesta difficoltà logico/matematiche	2	1	0	9	2	1	0	9
Manifesta difficoltà nel rispetto delle regole	2	1	0	9	2	1	0	9
Manifesta difficoltà nel mantenere l'attenzione durante le spiegazioni	2	1	0	9	2	1	0	9
Non svolge regolarmente i compiti a casa	2	1	0	9	2	1	0	9
Non esegue le consegne che gli vengono proposte in classe	2	1	0	9	2	1	0	9
Manifesta difficoltà nella comprensione delle consegne proposte	2	1	0	9	2	1	0	9
Fa domande non pertinenti all'insegnante/educatore	2	1	0	9	2	1	0	9
Disturba lo svolgimento delle lezioni (distraggono i compagni, ecc.)	2	1	0	9	2	1	0	9
Non presta attenzione ai richiami dell'insegnante/educatore	2	1	0	9	2	1	0	9
Manifesta difficoltà a stare fermo nel proprio banco	2	1	0	9	2	1	0	9
Si fa distrarre dai compagni	2	1	0	9	2	1	0	9
Manifesta timidezza	2	1	0	9	2	1	0	9
Viene escluso dai compagni dalle attività scolastiche	2	1	0	9	2	1	0	9
Viene escluso dai compagni dalle attività di gioco	2	1	0	9	2	1	0	9
Tende ad autoescludersi dalle attività scolastiche	2	1	0	9	2	1	0	9
Tende ad autoescludersi dalle attività di gioco/ricreative	2	1	0	9	2	1	0	9
Non porta a scuola i materiali necessari alle attività scolastiche	2	1	0	9	2	1	0	9
Ha scarsa cura dei materiali per le attività scolastiche (propri e della scuola)	2	1	0	9	2	1	0	9
Dimostra scarsa fiducia nelle proprie capacità	2	1	0	9	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 "negativo" descritto non si rileva, ma, al contrario, si evidenzia nell'allievo come comportamento positivo quale indicatore di un "punto di forza", su cui fare leva nell'intervento (es: ultimo item - dimostra **piena fiducia nelle proprie capacità**).

SEZIONE C

Comune a tutti gli allievi con DSA e altri BES

C1 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 COMPORAMENTI 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				
.....				
.....				
.....				
.....				
.....				

SEZIONE C

Comune a tutti gli allievi con DSA e altri BES

C2 PATTO EDUCATIVO

Si concorda con la famiglia e lo studente

Nelle attività di studio l'allievo:

- è seguito da un Tutor nelle discipline:
con cadenza: quotidiana bisettimanale settimanale quindicinale
- è seguito da familiari
- ricorre all'aiuto di compagni
- utilizza strumenti compensativi
- altro

Strumenti da utilizzare nel lavoro a casa:

- strumenti informatici (PC, videoscrittura con correttore ortografico...)
- tecnologia di sintesi vocale
- appunti scritti al PC
- registrazioni digitali
- materiali multimediali (video, simulazioni...)
- testi semplificati e/o ridotti
- fotocopie
- schemi e mappe
- altro

Attività scolastiche individualizzate programmate:

- attività di recupero
- attività di consolidamento e/o di potenziamento
- attività di laboratorio
- attività di classi aperte (per piccoli gruppi)
- attività curriculari all'esterno dell'ambiente scolastico
- attività di carattere culturale, formativo, socializzante
- altro

SEZIONE D

Comune a tutti gli allievi con DSA e altri BES

Interventi educativi e didattici

D1 Strategie di personalizzazione/individualizzazione

TAB. 1 STRATEGIE DIDATTICHE, STRUMENTI COMPENSATIVI, MISURE DISPENSATIVE
(VEDI QUADRO RIASSUNTIVO- SEZIONE E)

DISCIPLINA o AMBITO DISCIPLINARE	STRATEGIE DIDATTICHE INCLUSIVE <small>(didattica laboratoriale; cooperative learning; uso delle tecnologie,...)</small>	STRUMENTI COMPENSATIVI	MISURE DISPENSATIVE	OBIETTIVI DISCIPLINARI PERSONALIZZATI <small>se necessari (conoscenze, abilità, atteggiamenti)</small>	STRATEGIE E CRITERI DI VALUTAZIONE
MATERIA Firma docente:					
MATERIA Firma docente:					
MATERIA Firma docente:					
MATERIA Firma docente:					
MATERIA Firma docente:					

D2 Strategie di personalizzazione/individualizzazione “su base ICF”

TAB. 2 INTERVENTI SUL CONTESTO

In base alla programmazione curricolare di classe e alle informazioni sul funzionamento dell'allievo ottenute dalla lettura dei documenti e dalla compilazione del PDP, effettuata sin qui, i docenti avranno cura di individuare una o due performance che riterranno opportuno provare a potenziare, sulla base delle priorità legate ai traguardi di competenze attese.

Dovranno quindi specificare le strategie didattiche, gli strumenti compensativi e le eventuali misure dispensative- funzionali al miglioramento delle performance nelle attività e nella partecipazione - e indicare le modalità di verifica e i criteri di valutazione ritenuti idonei (tutti aspetti che possono essere facilitatori/ostacoli per l'allievo nel contesto di apprendimento). Ciascun docente lavorerà in modo mirato, agendo sul contesto, per il potenziamento delle performance individuate. Le misure dispensative andranno pensate in relazione agli elementi “barriera” all'apprendimento più che agli obiettivi dell'apprendimento.

TAB. Progettazione didattica inclusiva - “MODELLO ICF”

QUADRO DELLE COMPETENZE AREA TRASVERSALE (competenze-chiave)	QUADRO ICF descrizione delle performance da potenziare (sceglierne una o due, in ordine di priorità)	DESCRIZIONE DELLA PERFORMANCE ATTESA (obiettivo/ traguardo da raggiungere)	RIDEFINIZIONE AMBIENTE DI APPRENDIMENTO (strategie didattiche inclusive)	INTRODUZIONE DI FACILITATORI (anche in termini di introduzione di strumenti compensativi)	RIMOZIONE DI OSTACOLI O BARRIERE (anche in termini di misure dispensative)	MODALITÀ DI VERIFICA E CRITERI DI VALUTAZIONE	TEMPI PREVISTI	QUADRO ICF descrizione delle performance raggiunte ² (che cosa l'allievo è capace di fare <u>dopo</u> l'esperienza facilitante / di potenziamento)
DISCIPLINA:	CODICE ICF (attività e partecipazione): d ____	AREE DISCIPLINARI	DISCIPLINA:	DISCIPLINA:	DISCIPLINA:	DISCIPLINA:		CODICE ICF (attività e partecipazione): d ____
AREE DISCIPLINARI (competenze disciplinari)	Livello del problema al Tempo 1: 0 - 1 - 2 - 3 - 4 ¹ (indicare qualificatore) Spiegare come mai si è individuato lo specifico qualificatore	DISCIPLINA:	DISCIPLINA:	DISCIPLINA:	DISCIPLINA:	DISCIPLINA:		Livello del problema al Tempo 2: 0 - 1 - 2 - 3 - 4 (indicare qualificatore)
nel linguaggio ICF: gestione, introduzione o rimozione di Fattori ambientali contestuali che, nella situazione descritta, costituiscono una facilitazione o una barriera per l'allievo								

1 Segnare il livello di difficoltà nella abilità individuata sia all'inizio sia al termine del percorso di personalizzazione, al fine di registrare l'eventuale miglioramento; i livelli sono articolati secondo i qualificatori ICF: 0 - nessun problema; 1 - problema lieve; 2 - problema moderato; 3 - problema severo; 4 - problema completo

2 Ultima colonna (in grigio) è da compilare al termine del percorso didattico personalizzato, il cui periodo è definito da ogni consiglio di classe/team in relazione ai singoli casi.

SEZIONE E

Comune a tutti gli allievi con DSA e altri BES

Quadro riassuntivo degli strumenti compensativi e delle misure dispensative

Parametri e criteri per la verifica/valutazione

STRUMENTI COMPENSATIVI (Legge 170/10 e Linee guida 12/07/11)	
C1.	Utilizzo di computer e tablet (possibilmente con stampante)
C2.	Utilizzo di programmi di video-scrittura con correttore ortografico (possibilmente vocale) e con tecnologie di sintesi vocale (anche per le lingue straniere)
C3.	Utilizzo di risorse audio (file audio digitali, audiolibri...).
C4.	Utilizzo del registratore digitale o di altri strumenti di registrazione per uso personale
C5.	Utilizzo di ausili per il calcolo (tavola pitagorica, linee dei numeri...) ed eventualmente della calcolatrice con foglio di calcolo (possibilmente calcolatrice vocale)
C6.	Utilizzo di schemi, tabelle, mappe e diagrammi di flusso come supporto durante compiti e verifiche scritte
C7.	Utilizzo di formulari e di schemi e/o mappe delle varie discipline scientifiche come supporto durante compiti e verifiche scritte
C8.	Utilizzo di mappe e schemi durante le interrogazioni, eventualmente anche su supporto digitalizzato (presentazioni multimediali), per facilitare il recupero delle informazioni
C9.	Utilizzo di dizionari digitali (cd rom, risorse on line)
C10.	Utilizzo di software didattici e compensativi (free e/o commerciali)
C11.	Altro
<p>NB In caso di esame di stato, gli strumenti adottati andranno indicati nella riunione preliminare per l'esame conclusivo del primo ciclo e nel documento del 15 maggio (nota MPI n 1787/05 – MPI maggio 2007), in cui il Consiglio di Classe dovrà indicare modalità, tempi e sistema valutativo previsti - vedi p. 19</p>	
MISURE DISPENSATIVE (Legge 170/10 e Linee guida 12/07/11) E INTERVENTI DI INDIVIDUALIZZAZIONE	
D1.	Dispensa dalla lettura ad alta voce in classe
D2.	Dispensa dall'uso dei quattro caratteri di scrittura nelle prime fasi dell'apprendimento
D3.	Dispensa dall'uso del corsivo e dello stampato minuscolo
D4.	Dispensa dalla scrittura sotto dettatura di testi e/o appunti
D5.	Dispensa dal ricopiare testi o espressioni matematiche dalla lavagna
D6.	Dispensa dallo studio mnemonico delle tabelline, delle forme verbali, delle poesie
D7.	Dispensa dall'utilizzo di tempi standard
D8.	Dispensa da un eccessivo carico di compiti con riadattamento e riduzione delle pagine da studiare, senza modificare gli obiettivi formativi
D9.	Dispensa parziale dallo studio della lingua straniera in forma scritta, che verrà valutata in percentuale minore rispetto all'orale non considerando errori ortografici e di spelling

INDICAZIONI

PER LA PERSONALIZZAZIONE DELLA VERIFICA E DELLA VALUTAZIONE

V1.	Predisporre verifiche scritte scalari, accessibili, brevi, strutturate
V2.	Facilitare la decodifica della consegna e del testo
V3.	Controllare la gestione del diario (corretta trascrizione di compiti/avvisi e della loro comprensione)
V4.	Introdurre prove informatizzate e supporti tecnologici
V5.	Programmare tempi più lunghi per l'esecuzione delle prove
V6.	Programmare e concordare con l'alunno le verifiche
V7.	Prevedere verifiche orali a compensazione di quelle scritte (soprattutto per la lingua straniera) ove necessario
V8.	Fare usare strumenti e mediatori didattici nelle prove sia scritte sia orali
V9.	Accordarsi su modalità e tempi delle verifiche scritte con possibilità di utilizzare supporti multimediali
V10.	Accordarsi su tempi e su modalità delle interrogazioni
V11.	Accordarsi su modalità e tempi delle verifiche scritte con possibilità di utilizzare supporti multimediali
V12.	Nelle verifiche scritte, riduzione e adattamento del numero degli esercizi senza modificare gli obiettivi formativi
V13.	Nelle verifiche scritte, utilizzo di domande a risposta multipla e (con possibilità di completamento e/o arricchimento con una discussione orale); riduzione al minimo delle domande a risposte aperte
V14.	Lettura delle consegne degli esercizi e/o fornitura, durante le verifiche, di prove su supporto digitalizzato leggibili dalla sintesi vocale
V15.	Parziale sostituzione o completamento delle verifiche scritte con prove orali consentendo l'uso di schemi riadattati e/o mappe durante l'interrogazione
V16.	Valorizzare il contenuto nell'esposizione orale, tenendo conto di eventuali difficoltà espositive
V17.	Valutazione dei procedimenti e non dei calcoli nella risoluzione dei problemi
V18.	Valutazione del contenuto e non degli errori ortografici negli elaborati

STRATEGIE VALUTATIVE GENERALI

Valutare per formare
Valorizzare il processo di apprendimento dell'allievo e non valutare solo il prodotto/risultato; valutare per "dare valore" all'allievo e al suo percorso
Favorire un clima di classe sereno e tranquillo, anche dal punto di vista dell'ambiente fisico e organizzativo (rumori, luci, ritmi...)
Considerare gli aspetti emotivi connessi ai processi valutativi
Rassicurare sulle conseguenze delle valutazioni
Valutare tenendo conto maggiormente del contenuto che della forma

TABELLA RIASSUNTIVA DELL'IMPIANTO VALUTATIVO PERSONALIZZATO

(valido anche in sede di **esami conclusivi dei cicli**)

Disciplina	Eventuali misure dispensative	Strumenti compensativi	Tempi aggiuntivi	Obiettivi Che cosa valutare? (abilità, conoscenze, atteggiamenti)	Criteri valutativi	Altro

NB È importante ricordare che la valutazione costituisce un processo multidimensionale, in virtù del quale occorre **valutare tutte le dimensioni**, anche quelle relative ai fattori personali (relazionali, emotivi, motivazionali, corporei...), che vanno considerati in ottica pedagogica (non clinica o diagnostica) entro il framework della didattica e valutazione per competenze. Ad esempio, aspetti come l'autoefficacia, la motivazione o la capacità espressiva corporea costituiscono elementi-chiave delle competenze generali (disciplinari e trasversali) di un allievo/a.

AZIONI SUL CONTESTO CLASSE (verso una didattica inclusiva)

PROPOSTE DI ADEGUAMENTI-ARRICCHIMENTI DELLA DIDATTICA "DI CLASSE" IN RELAZIONE AGLI STRUMENTI/STRATEGIE INTRODOTTE PER L'ALLIEVO CON BES¹

Strumento/strategia scelti per l'allievo (introduzione di facilitatori)	MODIFICHE PER LA CLASSE (descrivere sinteticamente come si intende modificare/adequare la didattica per tutti)

1 Si ricorda che **molti strumenti compensativi non costituiscono un ausilio "eccezionale" o alternativo** a quelli utilizzati nella didattica ordinaria per tutta la classe; al contrario, essi possono rappresentare **un'occasione di arricchimento e differenziazione della stimolazione didattica a favore di tutta la classe** (come ad esempio per quanto riguarda l'uso delle mappe concettuali o di altri organizzatori concettuali e di supporti informatici).

Si consiglia di esplicitare/documentare i miglioramenti della **didattica per tutti** in tal senso, attraverso la compilazione della tabella sopra riportata. Tali indicazioni potranno essere utilizzate anche per la compilazione dei PAI (Piano Annuale per l'inclusione).

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

FIRMA DEI DOCENTI

COGNOME E NOME	DISCIPLINA	FIRMA

FIRMA DEI GENITORI

.....
.....

FIRMA DELL'ALLIEVO (per la scuola sec. di II gr.)

.....

....., li

IL DIRIGENTE SCOLASTICO

.....

LA NORMATIVA NEL SITO bes.capitello.it

1° gennaio 1948 Costituzione Italiana - Art. 3 e Art. 34

8 ottobre 2010 Legge n. 170 *"Nuove norme in materia di Disturbi Specifici di Apprendimento in ambito scolastico"*

12 luglio 2011 Decreto Ministeriale n. 5669 e allegati - Decreto attuativo e *"Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento"*

27 dicembre 2012 Direttiva *"Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"*.

6 marzo 2013 Circolare Ministeriale n. 8. Definisce l'operatività della Direttiva del 27 dicembre 2012.

22 novembre 2013 Nota n. 2563 di chiarimenti su alcuni punti della Direttiva del 27 dicembre 2012.

4 febbraio 2014 Deliberazione della Giunta Regionale n. 16-7072. Attuazione D.G.R. n. 25-6992 del 30.12.2013, Azione 14.4.6 recante *"Assistenza territoriale a soggetti minori"*. Definisce un percorso finalizzato all'avvio dell'iter diagnostico di DSA entro sei mesi e predispone la scheda di collaborazione scuola-famiglia.

12 marzo 2015 Presentazione della bozza di Decreto-Legge *"La Buona Scuola"*.