



INCLUSIONE ALUNNI/E CON DSA E CON ALTRI BES



INDICE

PREMESSA	p. 3
CHE COSA SONO I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI?	p. 4
IL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO	p. 13
STRUMENTI COMPENSATIVI E MISURE DISPENSATIVE	p. 30
LINGUE STRANIERE	p. 34
PROVE INVALSI	p. 37
DOCUMENTO DEL 15 MAGGIO	p. 39
ESAMI DI STATO	p. 42
ALUNNI/E NON ITALOFONI/E	p. 46
PROPOSTE PER APPROFONDIMENTI E RIFLESSIONI	p. 51

PREMESSA

Gentili colleghe/gentili colleghi,

alla luce della pluralità di Bisogni Educativi Speciali che la nostra realtà scolastica accoglie, abbiamo ritenuto di stendere questo documento, consultabile al bisogno, volto a fornire riferimenti normativi e indicazioni procedurali. L'intento è anche quello di condividere alcune proposte di riflessione e di approfondimento che possano creare occasioni di confronto importanti in vista del raggiungimento dell'obiettivo a cui tutti noi tendiamo, ossia il successo formativo dei nostri alunni.

Il Gruppo Inclusione

CHE COSA SONO I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI?



Che cosa sono i Bisogni Educativi Speciali?



Per gli alunni che hanno **Bisogni Educativi Speciali (BES)** è opportuno e necessario applicare il principio della **personalizzazione dell'apprendimento**, introdotto dalla Legge 53/2003

Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali comprendono:

Disabilità

alunni con certificazione clinica di disabilità sensoriale, motoria, intellettiva (Legge 104/1992)

DSA
Disturbi Specifici dell'Apprendimento

alunni con certificazione clinica di Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), come dislessici, discalculici, disgrafici, disortografici (Legge 170/2010)

Disturbi Evolutivi Specifici (iperattività, deficit di attenzione, funzionamento intellettivo limite)

alunni per i quali la scuola ritiene necessario un percorso di apprendimento personalizzato o individualizzato sulla base di una diagnosi o di considerazioni psicopedagogiche e didattiche (DM 27/12/2012 e CM n. 8/2013).

In particolare, ci si riferisce agli alunni con:

Alunni per i quali la scuola ritiene opportuno formalizzare un percorso di apprendimento personalizzato

- disturbi evolutivi specifici (disturbi del linguaggio, della coordinazione motoria, dello spettro autistico lieve)
- funzionamento intellettivo limite (FIL)
- disturbi da deficit di attenzione e iperattività (ADHD)
- svantaggio socio-economico o culturale
- difficoltà che nascono dalla non conoscenza della lingua italiana

Nella premessa della direttiva che introduce il termine BES si specifica:

*"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.*

Gli alunni con competenze intellettive nella norma o anche elevate, che - per specifici problemi - possono incontrare difficoltà a Scuola, devono essere aiutati a realizzare pienamente le loro potenzialità."

(Direttiva Ministeriale 27/12/2012)

I disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)

Riferimenti normativi

“[La Legge 8 ottobre 2010, n. 170 - *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*] riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento [...], che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana [...]”¹

“La presente legge persegue, per le persone con DSA, le seguenti finalità:

- a) garantire il diritto all'istruzione;
- b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità;
- c) ridurre i disagi relazionali ed emozionali;
- d) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti;
- e) preparare gli insegnanti e sensibilizzare i genitori nei confronti delle problematiche legate ai DSA;
- f) favorire la diagnosi precoce e percorsi didattici riabilitativi;
- g) incrementare la comunicazione e la collaborazione tra famiglia, scuola e servizi sanitari durante il percorso di istruzione e di formazione;
- h) assicurare eguali opportunità di sviluppo delle capacità in ambito sociale e professionale”.²

“La Legge 170/2010 richiama [...] le istituzioni scolastiche all'obbligo di garantire «l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere».

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 videoscrittura 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.

Tali strumenti sollevano l'alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo. L'utilizzo di tali strumenti non è immediato e i docenti - anche sulla base delle indicazioni del referente di istituto - avranno cura di sostenerne l'uso da parte di alunni e studenti con DSA.

¹ Legge 8 ottobre 2010, n. 170, art. 1.

² Legge 8 ottobre 2010, n. 170, art. 2.

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 difficoltose 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.”³

³ Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento ALLEGATE AL DECRETO MINISTERIALE 12 LUGLIO 2011.

Che cosa sono i disturbi specifici dell'apprendimento?⁴

I DSA sono disturbi del neurosviluppo che riguardano la capacità di leggere, scrivere e calcolare in modo corretto e fluente che si manifestano con l'inizio della scolarizzazione. In base al tipo di difficoltà specifica che comportano, i DSA si dividono in:

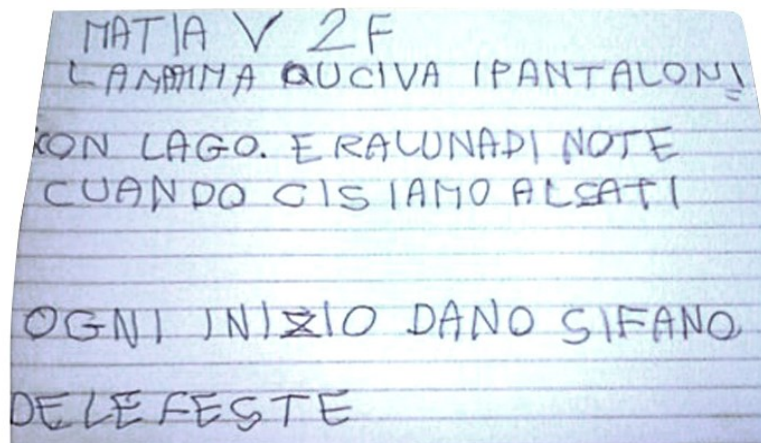
DISLESSIA:

Vi ricordate la storia dei tre porcellini?
E' facile, c'era il lupo cattivo.
Se non ve la ricordate, potete tornare a rileggerla!

**Vi ricordate la storia dei tre porcellini?
E' facile, c'era il lupo cattivo.
Se non ve la ricordate, potete tornare a
rileggerla!**

disturbo specifico della lettura che si manifesta con una difficoltà nella decodifica del testo;

DISORTOGRAFIA:



MATIA V 2F
LAMPINA QUICIVA IPANTALONI
CON LAGO. ERA UNADI NOTE
CUANDO CISIAMO ALSATI
OGNI INIZIO DANO SIFANO
DELEFESTE

disturbo specifico della scrittura che si manifesta con difficoltà nella competenza ortografica e nella competenza fonografica;

⁴ Contributo tratto dal sito www.aiditalia.org.

DISGRAFIA:

il livello ha parlato in classe e scritto di questo
dunque signi "meantime"? (CHI SONO I TUTTI GLI ALTRI?)
DI ANCHE? DI IPOTESI DELLA CLASSE?

disturbo specifico della grafia che si manifesta con una difficoltà nell'abilità motoria della scrittura;

DISCALCULIA:

$$\begin{array}{r} 34 \times \\ \underline{2} = \\ 36 \end{array} \quad \begin{array}{r} 27 \times \\ \underline{15} = \\ 55 \end{array} \quad \begin{array}{r} 27 \times \\ \underline{3} = \\ 621 \end{array} \quad \begin{array}{r} 322 - \\ \underline{36} = \\ 314 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 112 - \\ \underline{18} = \\ 106 \end{array} \quad \begin{array}{r} 2377 - \\ \underline{107} = \\ 2200 \end{array} \quad \begin{array}{r} 46 + \\ \underline{7} = \\ 322 \end{array} \quad \begin{array}{r} 327 + \\ \underline{43} = \\ 389 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 225 : 5 = 50 \\ 22 \\ 2 \end{array} \quad \begin{array}{r} 1206 : 4 = 31 \\ 006 \\ 2 \end{array}$$

disturbo specifico dell'abilità di numero e di calcolo che si manifesta con una difficoltà nel comprendere e operare con i numeri.

Questi disturbi dipendono dalle diverse modalità di funzionamento delle reti neurali coinvolte nei processi di lettura, scrittura e calcolo.

Non sono causati né da un deficit di intelligenza né da problemi ambientali o psicologici o da deficit sensoriali.

Proposta di approfondimento

Le difficoltà che incontra nella lettura una persona con dislessia ...

<https://www.youtube.com/watch?v=rzF7vjwleNs>

Caratteristiche distintive degli alunni con disturbi dell'apprendimento⁵

Essi

- hanno un concetto di sé tendenzialmente negativo
- non si sentono sostenuti emotivamente
- provano più ansia
- hanno un'autostima tendenzialmente bassa
- si sentono poco responsabili del proprio apprendimento
- persistono meno nello svolgimento di un compito e lo abbandonano più precocemente.

Differenza tra difficoltà di apprendimento e disturbo specifico dell'apprendimento⁶

È fondamentale chiarire la differenza tra il termine *difficoltà di apprendimento*, che fa riferimento ad una qualsiasi generica difficoltà incontrata dallo studente in ambito scolastico, e il termine *disturbo specifico dell'apprendimento*, il quale sottende la presenza di un deficit più severo e specifico che viene indagato e verificato attraverso un procedimento clinico-diagnostico.

La tabella sotto illustra le caratteristiche distintive del disturbo di apprendimento rispetto alla difficoltà di apprendimento:

Disturbo	Difficoltà
Innato	Non innata
Resistente all'intervento	Modificabile con interventi mirati
Resistente all'automatizzazione	Automatizzabile, anche se in tempi dilatati

Differenza tra disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e disturbi non specifici dell'apprendimento (DNSA)⁷

I disturbi non specifici di apprendimento si riferiscono a una difficoltà ad acquisire nuove conoscenze e conoscenze non limitata a uno o più settori specifici delle competenze scolastiche, ma estesa a più settori. I disturbi non specifici dell'apprendimento differiscono dai DSA. Nei DSA la caduta delle abilità scolastiche può essere spiegata da uno specifico disturbo di apprendimento (dislessia, disortografia, disgrafia, discalculia), mentre nei disturbi non specifici di apprendimento queste basse prestazioni possono essere spiegate da altri fattori non specifici dell'apprendimento come una bassa competenza cognitiva, oppure da una o più difficoltà emotive o da problemi comportamentali. Questo è il motivo per cui i ragazzini con disturbi non specifici di apprendimento hanno difficoltà che vanno oltre le problematiche scolastiche.

⁵ Le guide Erickson, *Dislessia e altri DSA a scuola*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A., 2015, p. 21.

⁶ Le guide Erickson, *Op. cit.*, pp. 21-22.

⁷ Le guide Erickson, *Op. cit.*, pp. 22-23.

I codici di riferimento dei DSA⁸

F81. Disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche (ICD-10)⁹

F81.0	Disturbo specifico della lettura
F81.1	Disturbo specifico della scrittura
F81.2	Disturbo specifico delle abilità aritmetiche
F81.3	Disturbi misti delle abilità scolastiche
F81.8	Altri
F81.9	Non specificati

⁸ Tali codici sono indicati sulle diagnosi.

⁹ La Classificazione Statistica Internazionale delle Malattie e dei Problemi Sanitari Correlati (ICD-10) è la decima revisione di ICD adottata nel 1990 dall'Assemblea Mondiale della Sanità (WHA) ed è in vigore dal 1 Gennaio 1993.

Altri Bisogni Educativi Speciali

Riferimenti normativi

“L’area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest’area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: *Special Educational Needs*). Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

Per “disturbi evolutivi specifici” intendiamo, oltre i disturbi specifici dell’apprendimento, anche i deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, della coordinazione motoria, ricomprendendo – per la comune origine nell’età evolutiva – anche quelli dell’attenzione e dell’iperattività, mentre il funzionamento intellettivo limite può essere considerato un caso di confine fra la disabilità e il disturbo specifico. Per molti di questi profili i relativi codici nosografici sono ricompresi nelle stesse categorie dei principali Manuali Diagnostici e, in particolare, del manuale diagnostico ICD-10, che include la classificazione internazionale delle malattie e dei problemi correlati, stilata dall’Organizzazione mondiale della sanità (OMS) e utilizzata dai Servizi Sociosanitari pubblici italiani.

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

La legge 170/2010, a tal punto, rappresenta un punto di svolta poiché apre un diverso canale di cura educativa, concretizzando i principi di personalizzazione dei percorsi di studio enunciati nella legge 53/2003, nella prospettiva della “presa in carico” dell’alunno con BES da parte di ciascun docente curricolare e di tutto il team di docenti coinvolto, non solo dall’insegnante per il sostegno”.¹⁰

¹⁰ Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 - *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

IL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO

Riferimenti normativi

“La Direttiva [Ministeriale 27 dicembre 2012 - *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*] estende [...] a tutti gli studenti in difficoltà il diritto alla personalizzazione dell'apprendimento, richiamandosi espressamente ai principi enunciati dalla Legge 53/2003.

Fermo restando l'obbligo di presentazione delle certificazioni per l'esercizio dei diritti conseguenti alle situazioni di disabilità e di DSA, è compito doveroso dei Consigli di classe o dei teams dei docenti nelle scuole primarie indicare in quali altri casi sia opportuna e necessaria l'adozione di una personalizzazione della didattica ed eventualmente di misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale ed inclusiva di tutti gli alunni.

Strumento privilegiato è il percorso individualizzato e personalizzato, redatto in un Piano Didattico Personalizzato (PDP), che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare – secondo un'elaborazione collegiale, corresponsabile e partecipata - le strategie di intervento più idonee e i criteri di valutazione degli apprendimenti.

In questa nuova e più ampia ottica, il Piano Didattico Personalizzato non può più essere inteso come mera esplicitazione di strumenti compensativi e dispensativi per gli alunni con DSA; esso è bensì lo strumento in cui si potranno, ad esempio, includere progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita (di cui moltissimi alunni con BES, privi di qualsivoglia certificazione diagnostica, abbisognano), strumenti programmatici utili in maggior misura rispetto a compensazioni o dispense, a carattere squisitamente didattico-strumentale.

La Direttiva ben chiarisce come la presa in carico dei BES debba essere al centro dell'attenzione e dello sforzo congiunto della scuola e della famiglia.

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

[...] Ove non sia presente certificazione clinica o diagnosi, il Consiglio di classe o il team dei docenti motiveranno opportunamente, verbalizzandole, le decisioni assunte sulla base di considerazioni pedagogiche e didattiche; ciò al fine di evitare contenzioso”.¹¹

Che cos'è il Piano Didattico Personalizzato?¹²

Analizziamo le parole che compongono la definizione di Piano Didattico Personalizzato.

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

DIDATTICO. Lo scopo della didattica è il miglioramento:

- dell'efficacia e soprattutto dell'efficienza dell'apprendimento dell'allievo, che comporta, quindi, una diminuzione dei tempi di studio e del dispendio di energie;
- dell'efficacia e dell'efficienza dell'insegnamento del docente.

PERSONALIZZATO. Indica la diversificazione delle metodologie, dei tempi, degli strumenti nella progettazione del lavoro della classe (DM 5669/2011 e annesse Linee Guida MIUR).

“Con la personalizzazione si persegue l'obiettivo di raggiungere i medesimi obiettivi attraverso itinerari diversi. Questa strategia implica la messa a punto di nuove forme di

¹¹ Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013.

¹² Le guide Erickson, *Op. cit.*, p. 237.

organizzazione didattica e di trasmissione dei processi del “sapere” e del “saper fare” in modo da predisporre piani di apprendimento coerenti con le capacità, i ritmi e i tempi di sviluppo degli alunni”.

[...]

Un piano efficace¹³

Un piano che rimane sulla carta, o dentro un cassetto, può eventualmente assolvere un obbligo formale, ma di fatto serve a poco o a nulla.

L'efficacia di questo documento è connessa innanzitutto alla sua capacità di modificare effettivamente i comportamenti e i procedimenti attivati a casa e a scuola da parte degli insegnanti e, per quanto di loro competenza, dei genitori.

Il piano deve quindi contenere indicazioni:

- *significative*: a volte bastano poche cose, ma importanti, per determinare effettivamente un cambiamento
- *realistiche*: considerare attentamente i vincoli ed evitare di fare promesse che non si possono mantenere o, rispetto all'alunno, prevedere prestazioni che mai sarà in grado di compiere
- *coerenti*: evitare contraddizioni interne ma anche, ed è il rischio più frequente, palesi e ingiustificate difformità tra le varie discipline o attività
- *concrete e verificabili*: affermazioni vaghe e generiche, interpretabili a piacere, non producono alcun risultato.

Tutti, e in primo luogo la famiglia, dovranno in seguito essere in grado di riconoscere se quanto è stato previsto dal PDP è stato effettivamente messo in pratica.

Il piano, infatti, deve essere continuamente verificato e monitorato; lo afferma chiaramente la stessa Legge 170 (articolo 5, comma 3): “Le misure di cui al comma 2 devono essere sottoposte periodicamente a monitoraggio per valutarne l'efficacia e il raggiungimento degli obiettivi”.

¹³ Le guide Erickson, *Op. cit.*, pp. 238-239.

Prima della stesura del PDP

Qui di seguito si forniscono alcuni suggerimenti circa le fasi che precedono la stesura del PDP, soprattutto di alunni/e frequentanti la classe prima:

1) CONSULTAZIONE DELLA DOCUMENTAZIONE DEPOSITATA AGLI ATTI IN SEGRETERIA DIDATTICA

Diagnosi, certificazioni, relazioni di specialisti e schede di continuità (nei casi in cui la scuola di provenienza dell'alunno/a frequentante una classe prima del nostro Istituto abbia provveduto alla compilazione e all'invio) sono consultabili presso la Segreteria Didattica (il fascicolo di ogni alunno/a con DSA o con altri BES è inserito nel Faldone BES).

Che differenza c'è tra **diagnosi** e **certificazione**?

La risposta si trova nella Nota 2563 del 22/11/2013:

CERTIFICAZIONE

Non vedenti, non udenti, disabili motori o intellettivi

CERTIFICAZIONE

Le strutture pubbliche rilasciano una certificazione per alunni con **disabilità**.

CERTIFICAZIONE

DEA

Le strutture pubbliche e le strutture accreditate previste dalla Legge 170 rilasciano una certificazione per alunni con **Disturbi Specifici dell'Apprendimento**

DIAGNOSI

Iperattivi; borderline cognitivi; ritardo maturativo; disturbi del linguaggio.

DIAGNOSI

Le strutture pubbliche o private rilasciano una diagnosi per i disturbi che hanno un **fondamento clinico, ma non sono certificabili** (ovvero non ricadono nella Legge 104 o nella Legge 170)

Che cosa fa il consiglio di classe?

Nel caso di alunni con **certificazione di disabilità**, il consiglio di classe è tenuto a compilare il **PEI** (Piano Educativo Individualizzato) – Legge 104/1992

Nel caso di alunni con **certificazione di Disturbi Specifici dell'Apprendimento**, il consiglio di classe è tenuto a compilare il **PDP** (Piano Didattico Personalizzato) – Legge 170/2010

Nel caso di **diagnosi di disturbi non previsti dalla Legge 170/2010** oppure di situazioni **oltre l'ordinaria difficoltà di apprendimento** (non diagnosticate), il consiglio di classe può decidere di redigere il **PDP** (Piano Didattico Personalizzato)

2) CONOSCENZA DELL'ALUNNO/A

La conoscenza dell'alunno/a è il risultato dell'osservazione condotta in classe e, laddove possibile, di un colloquio che il Coordinatore di classe e/o ciascun docente fissa con la famiglia/gli specialisti/gli educatori/le figure che seguono l'alunno/a nello studio pomeridiano (si veda, negli allegati, il "Questionario per favorire la raccolta di informazioni utili alla stesura e al monitoraggio del PDP).

"In [apertura d]l'anno non [è ancora stato steso] il PDP, ma questo non significa che non si debbano già iniziare ad adottare misure dispensative e strumenti compensativi in classe, anzi. Questo periodo di osservazione è molto importante e serve all'insegnante per comprendere come orientare la propria didattica in base alle caratteristiche dei suoi allievi e delle sue allieve.

Infatti la diagnosi è sicuramente un primo strumento fondamentale, che permette di avere una fotografia del sistema di apprendimento di ogni singolo individuo, ma dietro la fotografia c'è la persona, con le sue peculiarità personali. Sommando tutti gli elementi, sperimentando diverse strategie in classe, i docenti saranno poi pronti per redigere il PDP, che, come suggerisce il nome per l'appunto, è personalizzato in base alle esigenze, gli obiettivi, e i punti di forza di ciascun alunno e alunna. In questa fase è importantissima la collaborazione fra le parti a cui accennavamo prima: il confronto fra i colleghi docenti, il confronto con la famiglia e in alcuni casi con gli specialisti che hanno redatto la diagnosi o che hanno seguito il percorso del ragazzo o della ragazza e soprattutto il confronto diretto con gli studenti e le studentesse".¹⁴

¹⁴ Alcuni suggerimenti utili per affrontare il rientro fra i banchi di scuola. Contributo tratto dal sito www.aiditalia.org.

COSTRUIRE IL PDP – PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO – PER GLI ALUNNI CON DSA¹⁵

Dalla Diagnosi funzionale al PDP: chi redige il PDP

[...] Il PDP viene redatto dal [...] dal Consiglio di classe, una volta acquisita la diagnosi specialistica di DSA. La stesura del documento prevede una fase preparatoria d'incontro e di dialogo tra docenti, famiglia e specialisti nel rispetto dei reciproci ruoli e competenze.

[...] La legge consente alle scuole e agli insegnanti di essere liberi nell'individuazione delle modalità di insegnamento più idonee a corrispondere alle necessità di ciascun allievo, ivi compresi gli strumenti compensativi e dispensativi per gli allievi con DSA.

[...]

Il PDP non è un elenco di strumenti compensativi e misure dispensative

Il primo obiettivo del PDP è proprio quello di individuare un sistema efficace per portare l'alunno con DSA a superare i limiti del suo disturbo per arrivare veramente a *imparare*. Spesso, purtroppo, questo piano è concepito dalle scuole come una lista di strumenti compensativi e misure dispensative, eventualmente con la definizione di qualche criterio di valutazione, mentre del tutto secondaria appare la sezione in cui viene esplicitato come la scuola intende adattare le sue modalità di insegnamento per far conseguire all'alunno, nonostante le sue difficoltà, un autentico *successo formativo*.

Va ribadito che la prima "cura" per l'alunno con DSA è proprio una didattica efficace, ossia un modo di fare scuola che tenga conto delle sue specificità, valorizzandone le potenzialità.

Gli strumenti compensativi e, tanto meno, le misure dispensative, non possono assolutamente essere messi sullo stesso piano, come ingredienti equivalenti e intercambiabili del nostro PDP: un po' di questo, un po' di quello, secondo i gusti. Esiste una gerarchia funzionale, che va rispettata:

- prima di tutto vengono gli interventi di tipo abilitativo, finalizzati cioè a dare delle abilità, tra i quali rientra certamente, anche se non è l'unico, l'insegnamento
- quando l'intervento abilitativo non è efficace si può ricorrere a un intervento di tipo compensativo, individuando un sistema alternativo per raggiungere, almeno in modo parziale o in alcune limitate circostanze, risultati funzionalmente equivalenti
- infine, se non ha funzionato l'intervento abilitativo e non sono stati individuati sistemi compensativi efficaci, è possibile prevedere anche una strategia di tipo dispensativo, che non risolve i problemi esistenti ma almeno ne evita di nuovi.

[...]

Quale spazio per gli strumenti compensativi nel PDP?

Uno spazio considerevole avranno indubbiamente [...] gli strumenti compensativi: la compensazione in certi casi può essere estremamente efficace per gli alunni con DSA, ma i vantaggi vanno verificati e valutati caso per caso; inoltre, soprattutto con le tecnologie, per il successo conta assai più la competenza del soggetto nell'uso dell'apparecchio che non le caratteristiche dei prodotti usati, e quindi è fondamentale accompagnare i ragazzi e insegnare loro a usarle correttamente.

¹⁵ Le guide Erickson, *Op. cit.*, pp. 239-254.

Come considerare le misure dispensative nel PDP?

Si dovranno [...] considerare le misure dispensative come una necessità, non come un rimedio, e un processo di autonomia dovrebbe mirare a una progressiva diminuzione degli effetti della dispensa e a un parallelo aumento dell'autonomia operativa dell'alunno.

[...]

I contenuti del PDP

[...]

Strategie metodologiche

Il Piano Didattico Personalizzato rappresenta lo strumento con cui la scuola risponde alla sua primaria azione educativa e cioè sviluppare la persona nelle sue capacità individuali e sociali per metterla nella condizione di pensare e agire con autonomia di giudizio.

Partendo quindi dai suoi interessi e stili cognitivi, e dalla sua esperienza, l'insegnante può progettare un percorso formativo che porti l'alunno, attraverso il potenziamento di tutte le competenze, all'acquisizione della flessibilità cognitiva.

Queste dimensioni rappresentano sia un'efficace compensazione che un elemento che facilita l'inclusione dell'alunno nella classe.

Alcuni suggerimenti operativi che possono entrare in un PDP, se ritenuti utili e dopo aver verificato che sussistano le condizioni per il successo, sono:

- scomporre i macro-obiettivi in sotto-obiettivi
- dare valore a interdisciplinarietà e approccio laboratoriale
- utilizzare una pluralità di linguaggi
- anticipare, ogni volta che è possibile, l'argomento da trattare
- promuovere la costruzione di nuove conoscenze su quelle già possedute
- promuovere inferenze
- suscitare, e valorizzare, il conflitto cognitivo
- stimolare la consapevolezza dei processi di metacognizione
- favorire l'analisi costruttiva dell'errore.

Nel PDP un peso particolare avranno gli interventi didattici destinati esplicitamente a intervenire, in vario modo, sulle aree di difficoltà specifica (lettura, scrittura e calcolo).

Una serie di importanti risorse, da valorizzare nel PDP, sono quelle che a loro volta valorizzano il ruolo dei compagni in un contesto educativo organizzato e coerente. La mediazione di apprendimenti non può essere lasciata alla spontaneità del singolo alunno, anche se può a volte sembrare superficialmente e temporaneamente efficace, ma deve essere organizzata secondo obiettivi, tempi e modalità condivisi con i colleghi e con gli alunni. La sensibilizzazione e la formazione su tematiche che rafforzino i valori come accettazione, accoglienza, rispetto dei bisogni dell'altro diventano ancora più necessarie per evitare o contenere l'insorgenza di atteggiamenti di chiusura da parte del gruppo classe nei confronti di quei compagni che sono dispensati o autorizzati a utilizzare strumenti compensativi ad esso negati.

Gli strumenti compensativi

Soprattutto parlando di strumenti compensativi, il PDP va visto come un progetto abilitativo didattico che conduce a un massimo di efficacia e autonomia per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento. Una corretta definizione del PDP può favorire questo processo in un'ottica di sviluppo di competenze compensative.

Per poter utilizzare efficacemente il computer con strumenti quali programmi di videoscrittura, di gestione della sintesi vocale e libri digitali, l'alunno dovrà possedere delle adeguate competenze informatiche. Sarà compito della scuola intervenire, nei modi che riterrà più opportuni (da indicare nel PDP), per sostenerne l'acquisizione in un percorso

che porti gradualmente a un'effettiva autonomia d'uso operativa. Tuttavia, prima di intraprendere questo percorso, è necessario assicurarsi che sussistano adeguate capacità di comprensione da ascolto, poiché non è possibile che un alunno sia in grado di comprendere il contenuto di un testo letto attraverso una sintesi vocale, se non è in grado di comprenderne uno analogo letto da una persona. In questo caso, infatti, la fruizione del testo letto dalla voce sintetica può risultare complessa se non si interviene anche con strategie di facilitazione o di semplificazione.

Un PDP efficace, quindi, non si limiterà a elencare una serie di strumenti compensativi da usare (tanto meno da "lasciar" usare) nelle varie attività, ma dovrà considerare attentamente le competenze e i bisogni.

Le misure dispensative

È compito del Consiglio di Classe, in accordo con la famiglia, decidere quali misure dispensative adottare per ogni singolo alunno con disturbi specifici di apprendimento. Tale decisione verrà presa solo dopo un attento studio della diagnosi fornita dallo specialista dei Servizi Sanitari o equiparati (la diagnosi dovrebbe contenere alcune indicazioni su quali misure dispensative adottare) e dopo un'approfondita osservazione dell'alunno.

È indispensabile che l'insegnante presti particolare attenzione non solo ai risultati conseguiti dall'alunno ma anche al dispendio di energie e al tempo impiegato per conseguirli. A volte può verificarsi che le prestazioni fornite dall'alunno siano in linea, o quasi, con quelle degli altri alunni ma che le energie e il tempo impiegati siano di gran lunga superiori.

Un'attenta valutazione di tutti questi parametri permetterà agli insegnanti di capire con precisione in quali ambiti si riscontrano le difficoltà dell'alunno e quali sono le abilità maggiormente ostacolate dal disturbo.

Una volta appurate, si provvederà a dispensare l'alunno dallo svolgimento di queste attività, qualora non siano "prestazioni essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere" (Legge 170/2010). Si tenga presente che la dispensa può essere anche parziale e adottata per un arco limitato di tempo, nel caso in cui l'alunno riesca a trovare delle strategie compensative che lo mettano in grado di svolgere in modo agevole quelle attività che precedentemente risultavano particolarmente difficoltose e impegnative.

In ogni caso, va ricordato che l'obiettivo è il vero successo formativo. Dispensarlo solamente non basta: così facendo lo si renderà semplicemente sempre dipendente dall'aiuto di qualcuno (insegnante, genitore o compagno di classe) per riuscire a svolgere determinati compiti. Sarà, allora, indispensabile dotarlo degli adeguati strumenti compensativi che gli consentiranno di fornire il più autonomamente possibile le medesime prestazioni richieste ai compagni e/o di eseguire, con modalità diverse e più adatte a lui, i compiti dai quali è stato dispensato dallo svolgimento *tradizionale*.

Ad esempio: se un alunno viene dispensato dal prendere appunti, perché il suo disturbo gli impedisce di farlo agevolmente e in tempi accettabili, si dovrà pensare a un modo per compensare questa mancanza. I suoi compagni di classe prenderanno appunti durante le lezioni e potranno usufruirne successivamente durante lo studio a casa; l'alunno dispensato, invece, si troverà privo di materiale su cui studiare o ripassare. Si può, quindi, capire che le misure dispensative da un lato agevolano l'alunno, alleggerendolo dalle difficoltà per lui insuperabili, ma allo stesso tempo gli tolgono la possibilità di essere completamente autonomo se non vengono applicate unitamente agli strumenti compensativi.

Si devono, quindi, fornire all'alunno strumenti compensativi e relative competenze necessarie al loro utilizzo, che gli permettano di svolgere in modo autonomo i medesimi compiti dei compagni, con modalità diverse ma ugualmente efficaci.

Nel caso della dispensa dal prendere appunti, si può fornire all'alunno uno schema o una sintesi della lezione (meglio se in formato digitale, in modo che tali materiali possano essere utilizzati con un programma di videolettura in abbinamento alla sintesi vocale attraverso il PC); in questo modo, anche l'alunno dispensato potrà avere a disposizione del materiale su cui studiare come tutti i compagni di classe. Altro strumento compensativo utile nel caso sopraccitato è il registratore, che permette all'alunno di registrare la spiegazione dell'insegnante (creando un file audio) e di riascoltarsela, poi, in fase di studio.

Nel PDP non si può pertanto limitarsi a un elenco di misure dispensative, ma si deve sempre ragionare sulle ricadute che esse avranno e individuare strategie per superarle puntando possibilmente sull'autonomia.

La valutazione

Nel PDP è necessario indicare non solo il percorso che si sceglie di attivare per l'alunno con DSA, le attività di recupero individualizzate, le modalità didattiche personalizzate, gli strumenti compensativi e le misure dispensative, ma anche le *modalità di verifica e di valutazione che s'intendono adottare*. È da ricordare che le Linee Guida (3.1) parlando del PDP affermano che "sulla base di tale documentazione, nei limiti della normativa vigente, vengono predisposte le modalità delle prove e delle verifiche in corso d'anno o a fine ciclo".

La *mission* del sistema educativo e scolastico non può prescindere dalla formazione del soggetto nella sua interezza, in modo completo, armonico ed equilibrato, in una visione olistica, che considera l'individuo non come oggetto e mezzo per produrre, ma come essere senziente, pensante, dotato di emozioni, che agisce acquisendo conoscenze e sapendole applicare in modo abile.

La formazione di soggetti attivi e consapevoli dei propri processi di apprendimento non può che favorire l'acquisizione di competenze che si traducono essenzialmente nelle capacità di saper essere, di saper fare, di saper controllare quanto si mette in atto per raggiungere un determinato obiettivo, in un processo di apprendimento motivato e motivante che diventa base essenziale per proseguire nel proprio percorso di ricerca personale.

In questa prospettiva, e in particolare nella fase di valutazione, è importante che l'insegnante fornisca un feedback educativo che valorizzi l'alunno senza penalizzarlo, rilevando gli elementi positivi contenuti nelle risposte, considerando gli aspetti che si possono migliorare e potenziare, e attestando i risultati conseguiti, focalizzando l'attenzione sul lavoro svolto, senza sminuire il valore del soggetto in età evolutiva.

Il ruolo della famiglia

L'altro soggetto protagonista è la famiglia. Spetta sempre alla famiglia, in seguito a una diagnosi, consegnare alla scuola il documento ottenuto, autorizzando in questo modo i docenti della classe ad attivare per il proprio figlio un percorso didattico adeguato, nel rispetto della privacy e della riservatezza del caso. Ed è solo in questo contesto che le Linee Guida parlano di "patto educativo" (MIUR Linee Guida, 2011, p. 25).

Il PDP può essere considerato un patto educativo?

La domanda non è assolutamente banale ed è connessa a un'altra questione che è alle volte fonte di incomprensione o causa di equivoci tra scuola e famiglia: che valore, o significato, ha la firma che i genitori appongono in calce a questo documento? Che succede se i genitori si rifiutano di firmare? Fino a che punto i contenuti del patto sono negoziabili? Ma anche: che succede se il patto viene violato e, ad esempio, la famiglia o la scuola risultasse inadempiente?

Su queste questioni è bene riflettere attentamente prima di chiedere la firma, per accertarsi che il suo significato sia chiaro per entrambe le parti.

Con il PDP la scuola assume degli impegni e, come prescritto dalla Legge 170/2010, li esplicita, ossia li comunica in modo chiaro alla famiglia. Il primo compito della firma è pertanto quello di attestare formalmente che questa comunicazione c'è stata e rappresenta sostanzialmente un atto di presa visione.

Un passo ulteriore può essere quello di chiedere alla famiglia di esprimere con la firma anche il consenso verso le scelte didattiche proposte: siamo d'accordo, ci stanno bene. Condividere le scelte educative è estremamente importante e la scuola cercherà di perseguire con ogni mezzo un clima di condivisione, anche se la collaborazione non può mai essere data per scontata o sottintesa e va prevista la possibilità che la famiglia esprima un dissenso e rifiuti la propria firma. Se, nonostante tutto, l'accordo non fosse possibile, ci si può accontentare del primo livello di adesione (firma per presa visione).

La terza ipotesi è quella che si ritiene sia la più valida per sancire una efficace alleanza educativa: non solo la scuola, ma anche la famiglia esplicita i suoi impegni, e in questo caso l'intero PDP assume la connotazione di un patto. [...]. Ovviamente in questo caso i genitori, apponendo la loro firma, formalizzano a tutti gli effetti l'assunzione di una loro responsabilità rispetto ai vari ambiti condivisi.

[...]

Un supporto importante da parte della famiglia al figlio riguarda la motivazione e l'impegno nel lavoro scolastico e domestico, in termini di organizzazione e gestione dei compiti assegnati, dei tempi e degli strumenti richiesti, avendo di mira l'autonomia quale obiettivo finale.

Tale impegno si esplica anche attraverso una quotidiana attività di controllo e di supervisione affinché l'alunno porti regolarmente a scuola i materiali di studio e di lavoro necessari in base all'orario e alle attività previste.

Scuola e famiglia si impegnano ulteriormente affinché gli strumenti compensativi, specie quelli tecnici e informatici, indicati nel PDP, vengano usati in modo coordinato a casa e a scuola. In particolare, se è compito della scuola promuovere l'acquisizione delle competenze tecnologiche necessarie, è pur vero che l'intervento adeguato della famiglia può favorire tale processo sia in termini di efficienza che di velocità.

Per contribuire al benessere psicofisico dell'alunno all'interno della classe, è utile che la famiglia e la scuola concordino i tempi e le modalità di comunicazione ai compagni delle ragioni dell'applicazione delle misure dispensative e degli strumenti compensativi, in modo da evitare situazioni di disagio o di rifiuto degli stessi. Una comunicazione efficace può risultare fondamentale in alcuni casi di opposizione o di conflitto, specie se guidata dagli insegnanti e se favorita da un atteggiamento collaborativo da parte dei compagni di classe, che devono essere sensibilizzati al problema, usufruendo di tutto il materiale informativo a disposizione: film, lettura di esperienze e di racconti, visione di risorse tratte dal web, ecc.

[...]

Solo con la garanzia di un'effettiva azione sinergica fra tutte le agenzie educative si possono rendere validi gli interventi indirizzati al soggetto con DSA, che necessita di coerenza educativa per avere fiducia in sé e nelle proprie capacità, in un contesto di apprendimento motivante ed equilibrato.

La giusta prospettiva: lo studente come primo protagonista

Il PDP, una volta redatto, viene consegnato alle famiglie, anche per consentire l'attivazione di indispensabili sinergie tra l'azione della scuola, l'azione della famiglia e, in particolare, l'azione dell'allievo. Tutti i protagonisti del processo sono chiamati a

collaborare per raggiungere gli obiettivi comuni e condivisi, secondo modalità integrate, evitando fraintendimenti, dispersione di forze, contraddittorietà, improvvisazione.

Lo studente, primo protagonista, oltre ad avere il dovere di un adeguato impegno, ha il diritto di essere informato circa le modalità di apprendimento che più di altre sviluppino le sue piene potenzialità e di fruire di una didattica che preveda forme individualizzate e personalizzate a lui più consone.

Occorre, pertanto, avvalersi della partecipazione diretta della famiglia e dell'allievo, accompagnando quest'ultimo a divenire consapevole delle proprie peculiari modalità di "funzionamento", a sentirsi parte attiva nel processo di apprendimento, a sperimentare il raggiungimento di un obiettivo, ad essere in grado di svolgere un compito.

È importante alimentare l'idea che, anche per i ragazzi con DSA, è possibile costruire un progetto scolastico e di vita di successo (intraprendere un percorso lavorativo gratificante, un corso di studio universitario, ecc., nonostante la difficoltà).

Ma perché vi sia fiducia, in questo caso nella scuola e negli insegnanti, occorre che prima vi sia una scelta consapevole.

È all'interno di questa scelta consapevole e ragionata che si origina, poi, l'*alleanza educativa* dove, nel rispetto dei ruoli e degli ambiti, gli adulti collaborano per una crescita del giovane nella totalità dei suoi aspetti. Il successo scolastico è, infatti, solo uno dei modi con cui si esprimono le potenzialità dei ragazzi e anche la loro successiva funzione sociale.

Da questa alleanza genitori e insegnanti potranno arricchirsi di reciproche e distinte visioni del ragazzo, colto in ambiti diversi dall'una e dall'altra figura. È frequente che i giovani siano diversi nei diversi ambiti, ma non per dualismo o scaltrezza, quanto per la loro particolare sensibilità a ciò che percepiscono favorire o inibire la loro espressione, la loro libertà. Il loro comportamento, spesso, dipende da quanto pensano di potersi difendere rispetto a un adulto che li osserva.

Ma perché il ragazzo non si senta letteralmente accerchiato, è necessario che l'alleanza educativa non lo escluda, anzi lo comprenda sin dall'inizio. Deve essere e sentirsi parte di ciò che lo riguarda, non solo oggetto della speculazione e dell'accorta pianificazione altrui. Nessun ragazzo potrebbe davvero desiderare di diventare oggetto di una strategia, per quanto amorevole possa essere. Chiede e pretende di essere protagonista.

Non si tratta, quindi, di un'alleanza sul bambino/ragazzo, ma col bambino/ragazzo, in cui i diversi soggetti – insegnante, genitore, alunno stesso – collaborano a diverso titolo al suo diventare grande, partendo dalle sue inclinazioni, dai suoi desideri, dalle sue difficoltà, così come dalle sue passioni. Ossia da un ascolto attivo e partecipato a ciò che, come persona, ha da dire.

In questo modo, il mondo famiglia-scuola-società non sarà più desolante come la cronaca ci racconta: riuscirà piuttosto a far venire voglia di diventare grandi, perché inseriti all'interno di un rapporto capace di portare vantaggio e soddisfazione a tutti i soggetti che vi partecipano.

COSTRUIRE IL PDP – PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO – PER GLI ALUNNI CON BES¹⁶

Un piano “efficace”

[...]

Essendo uno strumento, il PDP va valutato prima di tutto in termini di *efficacia*: deve *funzionare*, ossia essere idoneo a raggiungere gli obiettivi prefissati. In uno strumento di pianificazione didattica l'efficacia è connessa innanzitutto alla sua capacità di modificare il modo di insegnare, quindi i comportamenti e i procedimenti attivati a casa e a scuola da parte degli insegnanti e, per quanto di loro competenza, dei genitori. Se un PDP non è in grado di modificare nulla, se tutti continuano a insegnare e sostenere l'apprendimento come hanno sempre fatto o quasi, è purtroppo inefficace e non possiamo stupirci se in questi casi viene vissuto come una inutile incombenza burocratica perché, così fatto, probabilmente lo è davvero.

Per essere efficace, indipendentemente dai contenuti, il piano dovrebbe contenere indicazioni:

- *significative*, ovvero individuare e selezionare le attività o modalità di insegnamento più importanti, quelle che sono in grado di determinare effettivamente un cambiamento. È difficile per un Consiglio di classe anche solo ricordare, non semplicemente realizzare, un numero troppo elevato di indicazioni didattiche o metodologiche e un piano troppo lungo e dettagliato ha più probabilità di rimanere sulla carta
- *realistiche*, ovvero considerare attentamente i vincoli ed evitare di fare promesse che non si possono mantenere o, rispetto all'alunno, prevedere prestazioni che mai sarà in grado di compiere. Vanno considerate subito le risorse disponibili e i limiti del contesto in cui si deve operare, e in base ad essi calibrare il progetto. La classe numerosa, la presenza di altri alunni con bisogni, la mancanza di ore di compresenza...sono situazioni che certamente ostacolano il progetto ma che sono note fin dall'inizio e costituiscono normali limiti, e premesse, da considerare nella definizione delle azioni da svolgere
- *coerenti*, vale a dire evitare contraddizioni interne ma anche, ed è il rischio più frequente, palesi e ingiustificate difformità tra le varie discipline o tra i vari insegnanti
- *concrete e verificabili*, poiché affermazioni vaghe e generiche, interpretabili a piacere, non producono nessun risultato. Tutti, e prima di tutto la famiglia, dovranno in seguito essere in grado di riconoscere se quanto è stato previsto nel PDP è stato effettivamente messo in pratica.

Ovviamente il PDP non è concluso nel momento in cui viene formalmente approvato, ma inizia piuttosto proprio allora a svolgere in pieno la sua funzione di supporto alla programmazione, divenendo uno strumento di lavoro da consultare ogni volta che appare utile per mettere in pratica quanto previsto, ma anche da ridiscutere quando sorgono le inevitabili difficoltà.

Il PDP va compilato ogni anno, ma certamente non è un documento che nasce annualmente con vita autonoma e indipendente. L'Ufficio Scolastico Regionale dell'Emilia-Romagna ha emesso nel maggio del 2013 una approfondita Circolare sui BES in cui, tra le altre cose, analizza in modo stimolante anche questa criticità partendo dai PEI per la disabilità.

¹⁶ Dario Ianes e Sofia Cramerotti (a cura di), *Alunni con BES*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A., 2015, pp. 149-159.

Uno degli aspetti più carenti che questo Ufficio ha avuto modo di riscontrare analizzando svariati Piani Educativi Individualizzati consiste nell'assenza diffusa di obiettivi declinati in modo preciso e delle corrispondenti modalità di valutazione in ordine al fatto che essi siano stati raggiunti o meno e perché. Alcuni PEI esaminati ripartono annualmente come se non vi fosse mai stata una programmazione precedente, senza che si possa comprendere quali competenze erano state acquisite e quali in corso di acquisizione, quali strategie hanno funzionato e quali no, su cosa occorre puntare e così via.

Nell'affrontare il discorso degli alunni che non rientrano nella Legge 104/92 occorre tener presente che qualsiasi sia la situazione che determina la necessità di una personalizzazione del percorso di apprendimento (e quindi insegnamento), occorre che sia necessariamente indicato in quali punti e per cosa occorre introdurre delle variazioni e come si intende valutare se le scelte effettuate siano o no efficaci rispetto ai risultati. [...] Le forme di personalizzazione devono essere attuate soltanto là dove necessario, per quanto necessario, per il tempo indispensabile, ed essere ritratte man mano che l'alunno procede e migliora. Mantenere l'aiuto oltre il necessario significa abituare alla dipendenza, al disimpegno, alla deresponsabilizzazione. Non è un buon servizio che gli si offre agli allievi né in termini scolastici né in termini di crescita umana. (MIUR – Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, 2013)

La circolare dell'USR Emilia-Romagna conclude questo passaggio con una decisa affermazione, che condividiamo: *“non può darsi alcuna personalizzazione dei percorsi senza accurate e precise procedure di valutazione: iniziale, finale e continua”.*

Personalizzare il percorso didattico è una scelta che deriva, come abbiamo visto, da una valutazione di necessità e convenienza: a fronte di un bisogno la scuola elabora un intervento ma lo attiva solo se, messo sulla bilancia per misurare vantaggi e controindicazioni, i benefici prevalgono oltre ogni ragionevole dubbio. Questa valutazione però non può essere fatta solo al momento iniziale ma va rivista in modo continuativo e sistematico [...] per accertarsi che la convenienza sussista.[...]

Quali strumenti compensativi per gli alunni con BES?

L'espressione “strumenti compensativi” è entrata nel nostro vocabolario scolastico da pochi anni, esattamente connessa alla dislessia e agli altri disturbi specifici di apprendimento. In realtà, il concetto di compensazione (bilanciare i limiti funzionali con specifici strumenti o idonee strategie) è noto da tempo, anche se in genere, riferendosi alla disabilità, si preferisce parlare di ausili o protesi.

[...] La strategia compensativa è una risorsa molto importante perché per mezzo di essa è possibile superare, del tutto o in parte, i limiti di una disabilità, disturbo o difficoltà anche senza eliminare il problema che ne è alla base. Essa offre quindi un vantaggio funzionale indiretto: l'abilità deficitaria non è recuperata ma si punta su sistemi o strategie alternative per raggiungere analoghi risultati, anche in termini di autonomia. Secondo le Linee guida per i DSA “gli strumenti compensativi sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria” e che “sollevano l'alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitarli il compito dal punto di vista cognitivo” (MIUR, 2011, p.7).

La definizione, in linea con quella generale di ausilio, può essere estesa a tutti i BES, compresa anche la disabilità: un display braille per un alunno cieco, un sistema ingrandente per un ipovedente, un supporto mnemonico per un alunno con deficit di memoria, un sistema di scrittura alternativo in caso di disabilità motoria, rientrano indubbiamente tra gli strumenti compensativi.

In generale, possiamo prevedere l'uso di strumenti compensativi anche con gli alunni con BES? La risposta è certamente positiva, purché essi si rivelino davvero utili e, in riferimento ad ogni specifica situazione di difficoltà o bisogni educativi, abbiamo in particolare tre domande da porci:

- *esistono* strumenti compensativi in grado di rispondere a queste esigenze?
- ci sono le condizioni perché effettivamente *funzionino*?
- sono *convenienti*?

Gli strumenti compensativi da usare devono esistere

Sarebbe ingenuo pensare che per ogni disabilità, disturbo o difficoltà ci sia qualcosa in grado di svolgere un ruolo compensativo, come un'enorme farmacia che offre rimedi per tutto. Parlando di DSA abbiamo effettivamente qualche probabilità in più di individuare un sistema di questo tipo perché la specificità del disturbo facilita, anche se non garantisce, l'individuazione di una risorsa compensativa. A fronte di un problema specifico nella lettura possiamo provare a leggere con la sintesi vocale, per la scrittura possiamo scrivere con il computer, per il calcolo possiamo ricorrere alla calcolatrice...ma se la difficoltà di calcolo va oltre la semplice esecuzione delle operazioni e, come succede spesso, coinvolge il problem solving, la calcolatrice non serve più a nulla e non abbiamo altri validi sistemi compensativi da proporre.

Se usciamo dall'ambito ristretto dei DSA e parliamo in generale di BES, le situazioni in cui non esistono vere strategie compensative sono moltissime e rappresentano anzi la regola, non più l'eccezione. Come non può esistere una protesi mentale, così in generale non possiamo compensare le difficoltà di comprensione, di questo tipo: del testo, dei problemi, della comunicazione... non possiamo compensare i problemi di comportamento e, in generale, di regolazione delle funzioni esecutive.

Questo non significa che non possiamo usare degli *strumenti*, in senso ampio (didattici, di supporto, di facilitazione, di strutturazione, ecc.), ma che essi non possono avere un ruolo compensativo, perché non sono in grado di sostituire o facilitare la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria.

Ne consegue che non ha senso inserire forzatamente in tutti i PDP degli alunni con BES una sezione dedicata agli strumenti compensativi, come per i DSA, ma che essa dovrà derivare da una specifica scelta da considerare e valutare in base al tipo di bisogno segnalato.

Gli strumenti compensativi devono funzionare

Come tutti gli strumenti, anche quelli compensativi vanno valutati innanzitutto in base alla loro efficacia: se non compensano, se cioè non sono in grado di bilanciare positivamente il disturbo o la difficoltà, non servono a nulla e non ha senso proporre l'uso.

L'efficacia degli strumenti dipende solo parzialmente dallo strumento, mentre spesso determinanti risultano il contesto d'uso e, soprattutto nel caso di tecnologie compensative e altri strumenti più complessi, le competenze individuali del soggetto. Per questo parliamo di *competenze compensative* considerando le consistenti analogie con il concetto di competenze disciplinari: per compensare una difficoltà con uno strumento, in particolare se complesso e flessibile come il computer, non bastano una generica conoscenza e abilità d'uso ma serve proprio la padronanza di chi lo sa usare in modo maturo e critico, piegandolo alle proprie esigenze. Se pensiamo ad esempio alla lettura con sintesi vocale, competenza significa essere capaci davvero di *leggere*, in modo attivo, non solo di *ascoltare*, in modo passivo. Significa saper regolare il flusso della lettura in base alle esigenze della comprensione e quindi cambiare la velocità, inserire pause, ritornare su un punto precedente...in modo del tutto simile alla lettura visiva. Se non si raggiungono queste competenze la sintesi vocale è destinata a rimanere un modesto surrogato della lettura ad alta voce fatta da un lettore in carne e ossa, di dubbia efficacia e utilità.

Ovviamente anche le competenze compensative si possono acquisire ma occorre pianificare un percorso di formazione perché è assolutamente irrealistico pensare che si sviluppino autonomamente. Sia il decreto attuativo sui DSA che le Linee guida hanno

chiaramente specificato che è compito della scuola promuovere queste competenze e questo principio può certamente essere esteso a tutte le situazioni di BES in cui sia necessario e utile introdurre tecnologie compensative o ausili complessi, di uso non immediato.

Gli strumenti compensativi devono essere convenienti

Non basta che l'utilizzo di uno strumento compensativo sia in qualche modo possibile, esso deve essere anche conveniente.

Occorre confrontare i vantaggi e gli svantaggi che derivano da un sistema di studio completamente diverso da quello dei compagni. Per consigliare questo metodo a un alunno con DSA, dovremo essere ragionevolmente certi che, al termine del percorso di addestramento, i vantaggi supereranno ampiamente gli aspetti negativi. La convenienza non dipende pertanto solo dall'entità dei bisogni da soddisfare e dai conseguenti vantaggi derivanti da un efficace sistema compensativo, ma anche dal peso delle controindicazioni (disagi, complicazioni, rischi di stigma e altro) che ad esso possono essere associate.

Questo vale ovviamente anche per tutti i BES. Il principio della *convenienza*, come abbiamo visto, è già insito nella stessa individuazione degli alunni per i quali il Consiglio di classe decide di attivare la personalizzazione degli interventi, e va considerato anche nell'eventuale scelta di strumenti compensativi. Dobbiamo mettere sul piatto della bilancia vantaggi e svantaggi, benefici e costi, e analizzarli attentamente. Quando si personalizza, e si sceglie una strada diversa da quella dei compagni, non ci sono mai solo benefici ma inevitabilmente anche delle controindicazioni che possiamo prevedere, contenere, ridurre, governare... ma difficilmente azzerare completamente. Ma alla fine, in ogni caso, il bilancio deve essere nettamente positivo.

Quali misure dispensative per gli alunni con BES?

Ha senso prevedere misure dispensative per tutti gli alunni BES, non solo per i DSA? Non può esserci una risposta univoca ma certamente ha senso porsi, di volta in volta, domande di questo tipo.

Secondo le Linee guida le misure dispensative sono "interventi che consentono all'alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l'apprendimento" (MIUR, 2011, p. 7). Considerando che a scuola si va per imparare, non svolgere attività difficili e faticose che non servono a nulla dovrebbe essere considerato un elementare principio di buon senso, valido per tutti, non una speciale concessione.

In realtà l'idea di *misure dispensative* per i DSA diffusa nelle nostre scuole è molto più ampia e, per effetto anche di vari modelli di PDP con voci già pronte da selezionare a crocette, prevede pure attività importanti per l'autonomia di studio che difficilmente possiamo dire che "non migliorino l'apprendimento" come, ad esempio, prendere appunti, copiare un testo alla lavagna, imparare qualcosa a memoria...

Non è possibile in questi casi prevedere semplicemente una dispensa, senza preoccuparsi di fornire in altro modo le necessarie autonomie.

I suoi compagni di classe prenderanno appunti durante le lezioni e potranno usufruirne successivamente durante lo studio a casa; l'alunno dispensato, invece, si troverà privo di materiale su cui studiare o ripassare. Possiamo, quindi, capire che le misure dispensative da un lato agevolano l'alunno, alleggerendolo dalle difficoltà per lui insuperabili, ma allo stesso tempo lo privano della possibilità di essere completamente autonomo se non vengono applicate unitamente agli strumenti compensativi.

Dobbiamo, quindi, fornire all'alunno strumenti compensativi e relative competenze necessarie al loro utilizzo, che gli permettano di svolgere in modo autonomo i medesimi compiti dei compagni, con modalità diverse ma egualmente efficaci.

In molti casi è necessario quindi accompagnare l'eventuale dispensa con strategie alternative, di solito di tipo compensativo, che possano garantire un vero successo formativo e dare comunque autonomia, all'interno di un percorso che porti a una progressiva riduzione, possibilmente all'estinzione, delle misure dispensative. Al momento dell'esame di Stato, sia del primo che del secondo ciclo, non è possibile per i DSA, tanto meno per gli altri BES, nessuna dispensa a parte la lingua straniera, compensata però con la prova orale¹⁷.

Riprendendo quindi la domanda iniziale ("Ha senso prevedere misure dispensative per tutti gli alunni BES, non solo per i DSA?") possiamo rispondere che per alcuni possono essere necessarie per evitare inutili e rischiose situazioni di forte disagio, tali da compromettere l'intero successo formativo, ma che assolutamente non possiamo considerarle quale elemento indispensabile di un PDP, come è previsto per i soli DSA.

In ogni caso è bene ricordare che per tutti, DSA e altri BES, le misure dispensative

- rappresentano una semplice presa d'atto della situazione ma non modificano le competenze
- riguardano prestazioni, non obiettivi didattici (si può dispensare dallo svolgere delle attività non dall'imparare qualcosa)
- hanno lo scopo di evitare che il disturbo o la difficoltà possa comportare un generale insuccesso scolastico con ricadute personali anche gravi
- dipendono dagli altri e non danno autonomia
- quando sono riferite ad attività importanti per lo studio, vanno sempre accompagnate da sistemi alternativi per svolgere in modo diverso, e possibilmente in autonomia, le medesime prestazioni richieste ai compagni.

La facilitazione

L'eccessiva attenzione al binomio compensativi/dispensativi rischia di mettere in ombra un'altra categoria di interventi didattici, estremamente interessante e, per molti versi, molto più efficace rispetto agli strumenti compensativi e alle misure dispensative che, pensati per i DSA, solo in pochi casi si rivelano veramente utili anche con altre situazioni di BES.

La *facilitazione* è fondata sull'aiuto ed è alla base di ogni processo educativo. Si tratta di un aiuto necessariamente temporaneo inserito in un processo che porta a raggiungere obiettivi che da solo il soggetto non avrebbe mai potuto raggiungere. Facilitare non significa fare uno sconto, esonerare da un'attività considerata troppo difficile, ridurre gli obiettivi, accontentarsi di meno. Facilitare significa fornire degli aiuti che portano a raggiungere, pur con strategie diverse e se necessario in tempi diversi, gli obiettivi propri dell'età: "Oggi ti aiuto perché domani tu possa fare da solo". È nota l'efficace metafora dell'impalcatura (*scaffolding*) introdotta da Bruner e colleghi: in edilizia l'impalcatura ha un ruolo fondamentale durante i lavori, ma è costruita e progettata per essere agevolmente rimossa quando non servirà più.

Parla propriamente di *scaffolding* anche la Circolare già citata dell'USR dell'Emilia-Romagna:

La personalizzazione di un percorso didattico non è da intendersi come una condizione immutabile nel tempo ma come una struttura di sostegno (*scaffolding*, secondo la denominazione di Bruner) che consente alla persona con difficoltà di affrontarle, di acquisirne consapevolezza, di imparare a gestirle, superarle – se ed in quanto possibile, e conviverci là dove il superamento totale non sia possibile (come spesso accade). (MIUR – Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, 2013).

¹⁷ La dispensa dalle prove scritte di lingua straniera per i DSA è regolamentata dal DM 5669 del 2011, art. 6, quinto comma.

Vygotskij ci ha spiegato che l'apprendimento è possibile se proposto nella cosiddetta *zona di sviluppo prossimale*, ossia in un contesto di insegnamento in cui l'insegnante/educatore propone all'allievo stimoli cognitivi di livello leggermente superiore rispetto alle competenze già acquisite ma non troppo lontani da quello che lui già sa; all'interno di quell'area l'allievo può comprendere da solo il senso del nuovo problema e risolverlo con l'aiuto dell'educatore.

La zona di sviluppo prossimale non è la stessa per tutti gli alunni di una classe e scopo principale della personalizzazione è proprio quello di ricondurre gli apprendimenti in questa zona anche per gli alunni in difficoltà al fine di rendere *possibile* un vero successo formativo basato sull'apprendimento.

L'insuccesso scolastico (inevitabile, secondo Vygotskij, se l'apprendimento non è collocato dentro la zona di sviluppo prossimale) può trasferirsi in *impotenza appresa*, ossia generare la convinzione di essere sempre incapaci e inadeguati, anche in attività che potrebbero essere considerate più semplici o comunque accessibili.

Bisogna spezzare il circolo vizioso che alimenta la convinzione di *non essere capace*, altrimenti anche la facilitazione difficilmente può dare risultati. Daniela Lucangeli spiega vivacemente il concetto di impotenza appresa (in questo caso applicandolo alla matematica, ma è certamente estendibile a tutte le attività scolastiche):

Ci sono tanti "perché" relativi al fatto che la matematica ci dia sensazione di sentirci davvero bravi se ce la facciamo e davvero inadeguati se non ce la facciamo. Sembra che le aree del cervello maggiormente responsabili della cognizione di quantità abbiano una localizzazione anatomica molto prossima al "centralino emotivo", cioè l'amigdala. Ciò spiegherebbe perché c'è questa reazione forte tra l'inadeguatezza in matematica e la sensazione di ansia e di fuga. Queste ricerche sono molto recenti. Più note sono tutte quelle ricerche sugli aspetti motivazionali. Per cui, se tu non riesci, la rappresentazione di te, chiamata "percezione di competenza", che costruisce la tua identità, soprattutto a scuola ti continua a mandare il messaggio: "Tu non sei capace". Questo messaggio, dicono gli studiosi di impotenza appresa, viene appreso, cioè apprendi che sei impotente, non capace. E il meccanismo dell'impotenza appresa ti dice: "Proprio perché non sei capace, se continui, sei destinato a fallire. Scappa!". Ecco che il meccanismo sano "Scappa perché non ce la fai" diventa un meccanismo psicologico e ti spinge a non metterti più in gioco e a scappare. Questo meccanismo come si vince? Si vince dando possibilità ai bambini di sviluppare competenza. Poiché la causa è l'incompetenza, la causa si deve modificare in capacità. Basta dimostrare al bambino che può intellighere e immediatamente il meccanismo motivazionale rovescia la dinamica. Il giusto messaggio da dare agli insegnanti è: la plasticità cerebrale dipende da come aiutate i bambini a intellighere e modifica le funzioni.

Nella nostra proposta di PDP le facilitazioni saranno inserite e descritte tra le strategie didattiche perché riteniamo non abbia senso proporre un'altra categoria, come gli strumenti compensativi o le misure dispensative.

Ricordiamo che l'aiuto veramente finalizzato all'autonomia:

- non è mai eccessivo (si aiuta il minimo indispensabile)
- non è mai deresponsabilizzante (all'allievo si chiede sempre un contributo attivo, anche se modesto, in base alle sue capacità in tutte le fasi del lavoro)
- è programmato verso l'estinzione (è inserito quindi in un percorso che, a passi lenti ma regolari, porta a un metodo di studio autonomo eliminando progressivamente le varie forme di aiuto diretto).

QUADRO RIASSUNTIVO

Esempi degli strumenti compensativi (facilitatori) e delle misure dispensative
(per barriere da eliminare)

Parametri e criteri per la verifica/valutazione

Legge 170/10 e Linee guida 12/07/11

estesi a tutti i Bes con Direttiva Ministeriale 27/12/2012 e Circolare
Ministeriale n. 8 del 06/03/2013¹⁸

¹⁸ Dal modello di PDP del nostro Istituto.

STRUMENTI COMPENSATIVI (esempi di facilitatori)

- 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 _____ .

MISURE DISPENSATIVE (esempi di barriere da eliminare) **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. Riduzione delle consegne senza modificare gli obiettivi.
- D9. Dispensa da un eccessivo carico di compiti con riadattamento e riduzione delle pagine da studiare, senza modificare gli obiettivi.

- D10. Dispensa dalla sovrapposizione di compiti e interrogazioni di più materie.
- D11. 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.
- D12. Integrazione dei libri di testo con appunti su supporto registrato, digitalizzato o cartaceo stampato sintesi vocale, mappe, schemi, formulari.
- D13. Accordo sulle modalità e i tempi delle verifiche scritte con possibilità di utilizzare supporti multimediali.
- D14. Accordo sui tempi e sulle modalità delle interrogazioni.
- D15. Nelle verifiche, riduzione e adattamento del numero degli esercizi senza modificare gli obiettivi.
- D16. 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.
- D17. Lettura delle consegne degli esercizi e/o fornitura, durante le verifiche, di prove su supporto digitalizzato leggibili dalla sintesi vocale.
- D18. Parziale sostituzione o completamento delle verifiche scritte con prove orali consentendo l'uso di schemi riadattati e/o mappe durante l'interrogazione.
- D19. Controllo, da parte dei docenti, della gestione del diario (corretta trascrizione di compiti/avvisi).
- D20. Valutazione dei procedimenti e non dei calcoli nella risoluzione dei problemi.
- D21. Valutazione del contenuto e non degli errori ortografici.
- D22. Altro_____.

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.

VALUTAZIONE PER ALUNNI STRANIERI

È possibile:

- sospendere la valutazione dell'alunno nel primo biennio per tutto ciò che esula dagli obiettivi didattici personalizzati indicati nel presente PDP
- escludere temporaneamente l'alunno dall'insegnamento di una o più discipline quando queste presuppongano una più specifica competenza linguistica e siano sostituite con attività di alfabetizzazione o consolidamento linguistico.
- tenere conto della valutazione espressa dai docenti alfabetizzatori.

LINGUE STRANIERE

Riferimenti normativi

Le Istituzioni scolastiche attuano ogni strategia didattica per consentire ad alunni e studenti con DSA l'apprendimento delle lingue straniere. A tal fine valorizzano le modalità attraverso cui il discente meglio può esprimere le sue competenze, privilegiando l'espressione orale, nonché ricorrendo agli strumenti compensativi e alle misure dispensative più opportune.

Le prove scritte di lingua straniera sono progettate, presentate e valutate secondo modalità compatibili con le difficoltà connesse ai DSA. **(Articolo 6, comma 4 del DECRETO MINISTERIALE 12 LUGLIO 2011)**

Fatto salvo quanto definito nel comma precedente, si possono dispensare alunni e studenti dalle prestazioni scritte in lingua straniera in corso d'anno scolastico e in sede di esami di Stato, nel caso in cui ricorrano tutte le condizioni di seguito elencate:

- certificazione di DSA attestante la gravità del disturbo e recante esplicita richiesta di dispensa dalle prove scritte;
- richiesta di dispensa dalle prove scritte di lingua straniera presentata dalla famiglia o dall'allievo se maggiorenne;
- approvazione da parte del consiglio di classe che confermi la dispensa in forma temporanea o permanente, tenendo conto delle valutazioni diagnostiche e sulla base delle risultanze degli interventi di natura pedagogico-didattica, con particolare attenzione ai percorsi di studio in cui l'insegnamento della lingua straniera risulti caratterizzante (liceo linguistico, istituto tecnico per il turismo, ecc.).

In sede di esami di Stato, conclusivi del primo e del secondo ciclo di istruzione, modalità e contenuti delle prove orali – sostitutive delle prove scritte – sono stabiliti dalle Commissioni, sulla base della documentazione fornita dai consigli di classe.

I candidati con DSA che superano l'esame di Stato conseguono il titolo valido per l'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado ovvero all'università. **(Articolo 6, comma 5 del DECRETO MINISTERIALE 12 LUGLIO 2011)**

Solo in casi di particolari gravità del disturbo di apprendimento, anche in comorbilità con altri disturbi o patologie, risultanti dal certificato diagnostico, l'alunno o lo studente possono – su richiesta delle famiglie e conseguente approvazione del consiglio di classe - essere esonerati dall'insegnamento delle lingue straniere e seguire un percorso didattico differenziato.

In sede di esami di Stato, i candidati con DSA che hanno seguito un percorso didattico differenziato e sono stati valutati dal consiglio di classe con l'attribuzione di voti e di un credito scolastico relativi unicamente allo svolgimento di tale piano, possono sostenere prove differenziate, coerenti con il percorso svolto, finalizzate solo al rilascio dell'attestazione di cui all'art.13 del D.P.R. n.323/1998. **(Articolo 6, comma 6 del DECRETO MINISTERIALE 12 LUGLIO 2011)**

Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento allegate al DECRETO MINISTERIALE 12 LUGLIO 2011, punto 4.4, "Didattica per le lingue straniere"

Poiché la trasparenza linguistica, ossia la corrispondenza fra come una lingua si scrive e come si legge, influisce sul livello di difficoltà di apprendimento della lingua da parte degli studenti con DSA, è opportuno che la scuola, in sede di orientamento o al momento di individuare quale lingua straniera privilegiare, informi la famiglia sull'opportunità di scegliere - ove possibile - una lingua che ha una trasparenza linguistica maggiore.

Analogamente, i docenti di lingue straniere terranno conto, nelle prestazioni attese e nelle modalità di insegnamento, del principio sopra indicato.

In sede di programmazione didattica si dovrà generalmente assegnare maggiore importanza allo sviluppo delle abilità orali rispetto a quelle scritte. Poiché i tempi di lettura dell'alunno con DSA sono più lunghi, è altresì possibile consegnare il testo scritto qualche giorno prima della lezione, in modo che l'allievo possa concentrarsi a casa sulla decodifica superficiale, lavorando invece in classe insieme ai compagni sulla comprensione dei contenuti.

In merito agli strumenti compensativi, con riguardo alla lettura, gli alunni e gli studenti con DSA possono usufruire di audio-libri e di sintesi vocale con i programmi associati. La sintesi vocale può essere utilizzata sia in corso d'anno che in sede di esame di Stato. Relativamente alla scrittura, è possibile l'impiego di strumenti compensativi come il computer con correttore automatico e con dizionario digitale. Anche tali strumenti compensativi possono essere impiegati in corso d'anno e in sede di esame di Stato.

Per quanto concerne le misure dispensative, gli alunni e gli studenti con DSA possono usufruire:

- di tempi aggiuntivi;
- di una adeguata riduzione del carico di lavoro;
- in caso di disturbo grave e previa verifica della presenza delle condizioni previste all'Art. 6, comma 5 del D.M. 12 luglio 2011, è possibile in corso d'anno dispensare l'alunno dalla valutazione nelle prove scritte e, in sede di esame di Stato, prevedere una prova orale sostitutiva di quella scritta, i cui contenuti e le cui modalità sono stabiliti dalla Commissione d'esame sulla base della documentazione fornita dai Consigli di Classe.

Resta fermo che in presenza della dispensa dalla valutazione delle prove scritte, gli studenti con DSA utilizzeranno comunque il supporto scritto in quanto utile all'apprendimento anche orale delle lingue straniere, soprattutto in età adolescenziale.

In relazione alle forme di valutazione, per quanto riguarda la comprensione (orale o scritta), sarà valorizzata la capacità di cogliere il senso generale del messaggio; in fase di produzione sarà dato più rilievo all'efficacia comunicativa, ossia alla capacità di farsi comprendere in modo chiaro, anche se non del tutto corretto grammaticalmente.

Lo studio delle lingue straniere implica anche l'approfondimento dei caratteri culturali e sociali del popolo che parla la lingua studiata e, con l'avanzare del percorso scolastico, anche degli aspetti letterari. Poiché l'insegnamento di tali aspetti è condotto in lingua materna, saranno in questa sede applicati gli strumenti compensativi e dispensativi impiegati per le altre materie.

Sulla base della gravità del disturbo, nella scuola secondaria i testi letterari in lingua straniera assumono importanza minore per l'alunno con DSA: considerate le sue possibili difficoltà di memorizzazione, risulta conveniente insistere sul potenziamento del lessico ad alta frequenza piuttosto che focalizzarsi su parole più rare, o di registro colto, come quelle presenti nei testi letterari.

Ai fini della corretta interpretazione delle disposizioni contenute nel decreto attuativo, pare opportuno precisare che l' "esonero" riguarda l'insegnamento della lingua straniera nel suo complesso, mentre la "dispensa" concerne unicamente le prestazioni in forma scritta.

Attenzione!

Se si intende richiedere l'esonero dalle lingue straniere, bisogna essere consapevoli del fatto che viene fortemente penalizzata la carriera scolastica degli/le alunni/e, che non otterranno un diploma, ma esclusivamente un attestato di frequenza.

PROVE INVALSI

Ogni anno l'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) pubblica una nota sullo svolgimento di prove di rilevazione e valutazione del sistema scolastico.

Gli alunni e studenti con DSA possono non partecipare alle prove di rilevazione, ma sono obbligati a sostenere la Prova nazionale INVALSI prevista nell'ambito dell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione.

Anche nelle prove INVALSI sono previste tutele per i ragazzi dislessici:

- prove in formato audio per l'ascolto individuale in cuffia;
- lettura delle prove da parte di un lettore;
- empi suppletivi per lo svolgimento delle prove;
- possibilità di servirsi degli strumenti compensativi utilizzati durante l'anno¹⁹.

Nota sullo svolgimento delle prove INVALSI 2016-2017 per gli allievi con bisogni educativi speciali

			Svolgimento prove INVALSI	Inclusione dei risultati nei dati di classe e di scuola	Strumenti compensativi o altre misure	Documento di riferimento
BES	Disabilità certificata ai sensi dell'art. 3 c. 1 e c. 3 della legge 104/1992	Disabilità intellettiva	Decide la scuola	NO	Tempi più lunghi e strumenti tecnologici (art.16, c. 3 L.104/92) Decide la scuola	PEI
		Disabilità sensoriale e motoria	Sì	Sì ^(c)	Decide la scuola	PEI
		Altra disabilità	Decide la scuola	NO ^(b)	Decide la scuola	PEI
	Disturbi evolutivi specifici (con certificazione o diagnosi)	DSA certificati ai sensi della legge 170/2010 ^(d)	Decide la scuola	Sì ^(a)	Decide la scuola	PDP
		Diagnosi di ADHD - Borderline cognitivi - Altri Disturbi evolutivi specifici	Sì	Sì ^(a)	Decide la scuola	PDP
	Svantaggio socio-economico, linguistico e culturale		Sì	Sì	NO	-

(a) A condizione che le misure compensative o dispensative siano concretamente idonee al superamento della specifica disabilità o dello specifico disturbo.

(b) Salvo diversa richiesta della scuola.

(c) A condizione che i dispositivi e gli strumenti di mediazione o trasduzione sensoriale (ad esempio, sintesi vocale) siano concretamente idonei al superamento della specifica disabilità sensoriale.

(d) Sono ricompresi anche gli alunni e gli studenti **con diagnosi** di DSA in attesa di certificazione.

¹⁹ Contributo tratto dal sito www.aiditalia.org.

DOCUMENTO DEL 15 MAGGIO

“[...] Le informazioni relative agli studenti con DSA **sono assolutamente riservate** e, per tale ragione, nel Documento del 15 maggio è importante fare riferimento, nella sezione relativa al quadro del profilo generale della classe, alla sola presenza di alunni con DSA. Si ricorda che non bisogna MAI riportare la diagnosi, poiché il documento viene affisso all'albo e quindi può essere letto da chiunque; inoltre si ricorda di non apporre per nessuna ragione la sigla "DSA" accanto al nome dell'alunno, quando esso viene inserito all'interno dell'elenco alfabetico dei candidati.

Tutte le informazioni relative agli studenti con DSA vanno invece inserite in una relazione, allegata al Documento del 15 maggio della classe di appartenenza, ma non affissa all'albo. Tale allegato va esclusivamente consegnato alla Commissione degli Esami di Stato, al fine di dare un profilo chiaro della situazione dello studente e per fornire tutte le indicazioni necessarie per il sereno svolgimento dell'esame stesso.

La stesura di tale documento, anch'esso atto del Consiglio di Classe, riveste un'importanza fondamentale al pari del documento per l'intera classe, in quanto entra nello specifico delle indicazioni a cui si dovranno strettamente attenere le Commissioni”.²⁰

Dalla piattaforma Moodle, area PDP, è possibile scaricare la seguente modulistica per gli alunni con DSA e con altri BES, da allegare al Documento del 15 maggio:

- **SCHEDA DI PRESENTAZIONE DELL'ALUNNO ALL'ESAME DI STATO**
- **RICHIESTA PER LO SVOLGIMENTO DI ADEGUATE FORME DI VERIFICA E VALUTAZIONE AGLI ESAMI DI STATO PER ALUNNI CON DSA O CON ALTRI BES**

Sempre nell'area PDP, è possibile scaricare una Guida con esempio di compilazione della “Richiesta per lo svolgimento di adeguate forme di verifica e valutazione agli Esami di Stato per alunni con DSA e con altri BES”.

Nella richiesta per lo svolgimento di adeguate forme di verifica e valutazione agli Esami di Stato per alunni con DSA si indicherà se, ad esempio,

- ✓ “sono necessari tempi più lunghi per lo svolgimento delle prove
- ✓ è necessario che un commissario legga all'alunno il testo della prova
- ✓ è necessario l'uso di registrazioni vocali
- ✓ è necessaria una data strumentazione per l'ascolto
- ✓ sono stati utilizzati strumenti compensativi (sono gli stessi elencati nel PDP dell'alunno)
- ✓ sono stati utilizzati strumenti dispensativi (sono gli stessi elencati nel PDP dell'alunno)
- ✓ è stata effettuata una valutazione personalizzata secondo apposite griglie per l'alunno
- ✓ è necessario l'uso di particolari font per la redazione della prova da somministrare
- ✓ è fondamentale l'uso di strumentazione informatica durante tutte le prove d'esame.”²¹

²⁰Fonte: <https://dida.orizzontescuola.it/news/documento-del-15-maggio-l'allegato-gli-alunni-con-disturbi-specifici-di-apprendimento>.

²¹ Fonte: <https://dida.orizzontescuola.it/news/documento-del-15-maggio-l'allegato-gli-alunni-con-disturbi-specifici-di-apprendimento>.

“E per gli altri BES? La CM del 6 marzo 2013 lascia in sospeso l’argomento esami, promettendo di fornire in seguito delle indicazioni specifiche.

L’Ordinanza ministeriale del 2013 sugli esami di Stato del secondo ciclo si pronuncia in questo modo:

Per altre situazioni di alunni con difficoltà di apprendimento di varia natura, formalmente individuati dal Consiglio di classe, devono essere fornite dal medesimo Organo utili e opportune indicazioni per consentire a tali alunni di sostenere adeguatamente l’esame di Stato. (O.M. n. 13 del 24/4/13, art. 18, comma 4).

Anche se non vengono indicati esplicitamente gli adattamenti all’esame possibili, e l’unico obbligo espresso è quello del Consiglio di classe di fornire indicazioni non della Commissione a recepirle, si può dedurre implicitamente che almeno le tutele previste per i DSA possano essere accordate, altrimenti non avrebbe senso la finalità indicata chiaramente nell’Ordinanza: *consentire a tali alunni di sostenere adeguatamente l’esame di Stato.*²²

La compilazione e l’approvazione della “Scheda di presentazione dell’alunno all’Esame di Stato” e della “Richiesta per lo svolgimento di adeguate forme di verifica e valutazione agli Esami di Stato per alunni con DSA e con altri BES” avvengono nei Consigli di classe di maggio.

²² Dario Ianes e Sofia Cramerotti (a cura di), *Op. cit.*, p. 169.

**ESAMI DI STATO
ALUNNI/E CON DSA E CON ALTRI
BES**

Premessa

“Gli studenti BES e DSA sono tenuti a svolgere tutte le prove d’esame, non hanno diritto a prove differenziate, ma, come ribadito dalla circolare n. 8 del 2013 sui BES, è possibile calibrare le prove sulle caratteristiche degli allievi, utilizzando strumenti compensativi.

[...] Non è possibile [...] l’esonero dallo scritto di inglese, in quanto comporterebbe degli effetti sul rilascio del diploma d’istruzione secondaria di secondo grado. La Legge 170/2010 comunque prevede la possibilità di sostituire lo scritto delle lingue straniere con un colloquio orale, se questa dispensa è stata adottata dal Consiglio di Classe durante l’anno scolastico e documentata opportunamente nel PDP.

Nel caso degli studenti DSA la commissione ha ampio margine di intervento nella predisposizione della terza prova scritta, che deve essere sempre coerente con le informazioni fornite dai Consigli di Classe e presenti nell’opportuno allegato al Documento dei 15 Maggio.

Si segnala l’opportunità di prevedere tempi più lunghi per lo svolgimento delle prove scritte e di adottare criteri valutativi attenti soprattutto al contenuto piuttosto che alla forma.

Gli studenti BES e DSA possono utilizzare durante il colloquio le mappe concettuali prodotte durante l’anno scolastico se esse erano previste come modalità di verifica nel PDP²³ e se sono indicate in modo esplicito nella Richiesta presentata alla Commissione, coerente con il Piano Didattico Personalizzato.

Riferimenti normativi

Nel **DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 22 giugno 2009, n. 122 – Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni - Art. 10 – Valutazione degli alunni con difficoltà specifica di apprendimento (DSA)**, viene specificato:

“Per gli alunni con DSA adeguatamente certificati, la valutazione e la verifica degli apprendimenti, comprese quelle effettuate in sede di esame conclusivo dei cicli, devono tener conto delle specifiche situazioni soggettive di tali alunni; a tali fini, nello svolgimento dell’attività didattica e delle prove d’esame, sono adottati [...] gli strumenti compensativi e dispensativi ritenuti idonei.

Nel diploma finale rilasciato al termine degli esami non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento e della differenziazione delle prove.”

Decreto ministeriale n.5669 12 luglio 2011

Le Commissioni degli esami di Stato, al termine del primo e del secondo ciclo di istruzione, tengono in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell’ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati. Sulla base del disturbo specifico, anche in sede di esami di Stato, possono riservare ai candidati tempi più lunghi di quelli ordinari. Le medesime Commissioni assicurano, altresì, l’utilizzazione di idonei strumenti compensativi e adottano criteri valutativi attenti soprattutto ai contenuti piuttosto che alla forma, sia nelle prove scritte, anche con riferimento alle prove nazionali INVALSI previste per gli esami di Stato, sia in fase di colloquio.

²³ Fonte: <https://www.orizzontescuola.it/esami-stato-candidati-bes-e-dsa/>

O.M. n. 257

Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado nelle scuole statali e paritarie – Disposizioni per lo svolgimento degli esami di Stato nelle scuole colpite da eventi sismici delle Regioni Abruzzo, Lazio, Marche, Umbria. Anno scolastico 2016/2017.

Art.23

Esame dei candidati con DSA e BES

1. La Commissione d'esame – sulla base di quanto previsto dall'articolo 10 del D.P.R. n. 122/2009 e dal relativo decreto ministeriale n.5669 del 12 luglio 2011 di attuazione della legge 8 ottobre 2010, n. 170, recante *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico* – nonché dalle Linee Guida allegate al citato decreto ministeriale n. 5669 del 2011, - considerati gli elementi forniti dal consiglio di classe, terrà in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive, adeguatamente certificate, relative ai candidati con disturbi specifici di apprendimento (DSA), in particolare, le modalità didattiche e le forme di valutazione individuate nell'ambito dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati. A tal fine il consiglio di classe inserisce nel documento del 15 maggio di cui al D.P.R. n. 323/1998 il Piano Didattico Personalizzato o altra documentazione predisposta ai sensi dell'articolo 5 del decreto ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011. Sulla base di tale documentazione e di tutti gli elementi forniti dal consiglio di classe, le Commissioni predispongono adeguate modalità di svolgimento delle prove scritte e orali. Nello svolgimento delle prove scritte, i candidati possono utilizzare gli strumenti compensativi previsti dal Piano Didattico Personalizzato o da altra documentazione redatta ai sensi dell'articolo 5 del decreto ministeriale 12 luglio 2011. A tali candidati potrà, pertanto, essere consentita la utilizzazione di apparecchiature e strumenti informatici solo nel caso in cui siano già stati impiegati per le verifiche in corso d'anno o comunque siano ritenuti funzionali allo svolgimento dell'esame, senza che venga pregiudicata la validità delle prove scritte. Sarà possibile prevedere alcune particolari attenzioni finalizzate a rendere sereno per tali candidati lo svolgimento dell'esame sia al momento delle prove scritte, sia in fase di colloquio. I candidati possono usufruire di dispositivi per l'ascolto dei testi della prova registrati in formati "mp3". Per la piena comprensione del testo delle prove scritte, la Commissione può prevedere, in conformità con quanto indicato dal capitolo 4.3.1 delle Linee guida citate, di individuare un proprio componente che possa leggere i testi delle prove scritte. Per i candidati che utilizzano la sintesi vocale, la Commissione può provvedere alla trascrizione del testo su supporto informatico. In particolare, si segnala l'opportunità di prevedere tempi più lunghi di quelli ordinari per lo svolgimento della prove scritte, di curare con particolare attenzione la predisposizione della terza prova scritta, con particolare riferimento all'accertamento delle competenze nella lingua straniera, di adottare criteri valutativi attenti soprattutto al contenuto piuttosto che alla forma. Gli studenti che sostengono con esito positivo l'esame di Stato alle condizioni di cui al presente comma conseguono il diploma conclusivo dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore .

2. I candidati con certificazione di Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA), che, ai sensi dell'articolo 6, comma 6, del decreto ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011, hanno seguito un percorso didattico differenziato, con esonero dall'insegnamento della/e lingua/e straniera/e, e che sono stati valutati dal consiglio di classe con l'attribuzione di voti e di un credito scolastico relativi unicamente allo svolgimento di tale piano, possono sostenere prove differenziate, coerenti con il percorso svolto finalizzate solo al rilascio dell'attestazione di cui all'articolo 13 del D.P.R. n. 323/1998. Per detti candidati, il

riferimento all'effettuazione delle prove differenziate va indicato solo nella attestazione e non nei tabelloni affissi all'albo dell'istituto. Per la pubblicazione delle prove scritte e la valutazione complessiva delle prove, si rinvia a quanto previsto nel precedente articolo 22.

3. Per quanto riguarda i candidati con certificazione di Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA), che, ai sensi dell'articolo 6, comma 5, del decreto ministeriale n. 5669 del 12 luglio 2011, hanno seguito un percorso didattico ordinario, con la sola dispensa dalle prove scritte ordinarie di lingua/e straniera/e, la Commissione, nel caso in cui la lingua straniera sia oggetto di seconda prova scritta, dovrà sottoporre i candidati medesimi a prova orale sostitutiva della prova scritta. La Commissione, sulla base della documentazione fornita dal consiglio di classe, di cui al precedente articolo 6, stabilisce modalità e contenuti della prova orale, che avrà luogo nel giorno destinato allo svolgimento della seconda prova scritta, al termine della stessa, o in un giorno successivo, purché compatibile con la pubblicazione del punteggio delle prove scritte e delle prove orali sostitutive delle prove scritte nelle forme e nei tempi previsti nei precedenti articoli. Il punteggio, in quindicesimi, viene attribuito dall'intera commissione a maggioranza, compreso il presidente, secondo i criteri di conduzione e valutazione previamente stabiliti in apposita o apposite riunioni e con l'osservanza della procedura di cui al precedente articolo 20. Qualora la lingua o le lingue straniere siano coinvolte nella terza prova scritta, gli accertamenti relativi a tali discipline sono effettuati dalla commissione per mezzo di prova orale sostitutiva nel giorno destinato allo svolgimento della terza prova scritta, al termine della stessa, o in un giorno successivo, purché compatibile con la pubblicazione del punteggio delle prove scritte e delle prove orali sostitutive delle prove scritte nelle forme e nei tempi previsti nei precedenti articoli. I risultati della prova orale relativa alla lingua o alle lingue straniere coinvolte nella terza prova scritta sono utilizzati per la definizione del punteggio da attribuire alla terza prova scritta. Gli studenti che sostengono con esito positivo l'esame di Stato alle condizioni cui al presente comma conseguono il diploma conclusivo dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore .

4. Per altre situazioni di alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES), formalmente individuati dal consiglio di classe, devono essere fornite dal medesimo Organo utili e opportune indicazioni per consentire a tali alunni di sostenere adeguatamente l'esame di Stato. La Commissione d'esame – sulla base di quanto previsto dalla Direttiva 27.12.2012 recante *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni educativi speciali ed organizzazione scolastica per l'inclusione*, dalla circolare ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013 e dalle successive note, di pari oggetto, del 27 giugno 2013 e del 22 novembre 2013 - esaminati gli elementi forniti dal consiglio di classe, tiene in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive, relative ai candidati con Bisogni Educativi Speciali (BES). A tal fine il consiglio di classe trasmette alla Commissione d'esame il Piano Didattico Personalizzato. In ogni caso, per tali alunni, non è prevista alcuna misura dispensativa in sede di esame, mentre è possibile concedere strumenti compensativi, in analogia a quanto previsto per alunni e studenti con DSA, solo nel caso in cui siano già stati impiegati per le verifiche in corso d'anno o comunque siano ritenuti funzionali allo svolgimento dell'esame senza che venga pregiudicata la validità delle prove scritte. Gli studenti che sostengono con esito positivo l'esame di Stato alle condizioni cui al presente comma conseguono il diploma conclusivo dei corsi di studio di istruzione secondaria superiore.

ALUNNI/E NON ITALOFONI/E

Riferimenti normativi

Circolare Ministeriale n. 24 del 1/3/2006 – “Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri”

La valutazione

La valutazione degli alunni stranieri, in particolare di coloro che si possono definire neo-arrivati, pone diversi ordini di problemi, dalle modalità di valutazione a quelle di certificazione, alla necessità di tener conto del singolo percorso di apprendimento. La pur significativa normativa esistente sugli alunni con cittadinanza non italiana non fornisce indicazioni specifiche a proposito della valutazione degli stessi.

Dall'emanazione della legge n. 517 del 4 agosto 1977 ad oggi, l'approccio alla valutazione nella scuola è positivamente cambiato. Accanto alla funzione certificativa si è andata sempre più affermando la funzione regolativa in grado di consentire, sulla base delle informazioni via via raccolte, un continuo adeguamento delle proposte di formazione alle reali esigenze degli alunni e ai traguardi programmati per il miglioramento dei processi e dei risultati, sollecitando, altresì, la partecipazione degli alunni e delle famiglie al processo di apprendimento. L'art. 4 del DPR n. 275/1999, relativo all'autonomia didattica delle istituzioni scolastiche, assegna alle stesse la responsabilità di individuare le modalità e i criteri di valutazione degli alunni, prevedendo altresì che esse operino “nel rispetto della normativa nazionale”.

Il riferimento più congruo a questo tema lo si ritrova nell'art. 45, comma 4, del DPR n. 394 del 31 agosto 1999 che così recita “il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento ...”. Benché la norma non accenni alla valutazione, ne consegue che il possibile adattamento dei programmi per i singoli alunni comporti un adattamento della valutazione, anche in considerazione degli orientamenti generali su questo tema, espressi in circolari e direttive, che sottolineano fortemente l'attenzione ai percorsi personali degli alunni. Questa norma va ora inquadrata nel nuovo assetto ordinamentale ed educativo esplicitato dalle “Indicazioni Nazionali per i piani di studio personalizzati” e con le finalità del “Profilo educativo dello studente” che costituiscono il nuovo impianto pedagogico, didattico ed organizzativo della scuola italiana, basato sulla L. 53/03, art. 3, relativi in particolare alla valutazione.

Per il consiglio di classe che deve valutare alunni stranieri inseriti nel corso dell'anno scolastico – per i quali i piani individualizzati prevedono interventi di educazione linguistica e di messa a punto curricolare - diventa fondamentale conoscere, per quanto possibile, la storia scolastica precedente, gli esiti raggiunti, le caratteristiche delle scuole frequentate, le abilità e le competenze essenziali acquisite. In questo contesto, che privilegia la valutazione formativa rispetto a quella “certificativa”, si prendono in considerazione il percorso dell'alunno, i passi realizzati, gli obiettivi possibili, la motivazione e l'impegno e, soprattutto, le potenzialità di apprendimento dimostrate. In particolare, nel momento in cui si decide il passaggio o meno da una classe all'altra o da un grado scolastico al successivo, occorre far riferimento a una pluralità di elementi fra cui non può mancare una previsione di sviluppo dell'alunno. Emerge chiaramente come nell'attuale contesto normativo vengono rafforzati il ruolo e la responsabilità delle istituzioni scolastiche autonome e dei docenti nella valutazione degli alunni.

Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013

Area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale

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

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

In tal caso si avrà cura di monitorare l'efficacia degli interventi affinché siano messi in atto per il tempo strettamente necessario. Pertanto, a differenza delle situazioni di disturbo documentate da diagnosi, le misure dispensative, nei casi sopra richiamati, avranno carattere transitorio e attinente aspetti didattici, privilegiando dunque le strategie educative e didattiche attraverso percorsi personalizzati, più che strumenti compensativi e misure dispensative.

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

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

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

Nota prot. n. 2563 del 22 novembre 2013 "Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti"

Alunni con cittadinanza non italiana

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

Circolare Ministeriale n.4233 del 19 febbraio 2014 - "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri"

La valutazione

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

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

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

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

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

Dunque la correttezza dell'affermazione del principio pedagogico sulla valutazione degli alunni stranieri, come equivalente a quella degli alunni italiani, implica una contestuale attenzione alla cultura, alla storia e alle competenze in italiano di ciascun alunno. Occorre anche tenere conto del fatto che, nelle scuole che hanno maggiore esperienza di alunni stranieri, da molti anni è emersa una riflessione sull'opportunità di prevedere una valutazione per gli alunni stranieri modulata in modo specifico ed attenta alla complessa esperienza umana di apprendere in un contesto culturale e linguistico nuovo, senza abbassare in alcun modo gli obiettivi richiesti, ma adattando gli strumenti e le modalità con cui attuare la valutazione stessa.

Gli esami

La normativa d'esame non permette di differenziare formalmente le prove per gli studenti stranieri ma solo per gli studenti con bisogni educativi speciali certificati o comunque forniti di un piano didattico personalizzato.

È importante che anche nella relazione di presentazione della classe all'esame di Stato, sia al termine del primo che del secondo ciclo, vi sia un'adeguata presentazione degli studenti stranieri e delle modalità con cui si sono svolti i rispettivi percorsi di inserimento scolastico e di apprendimento

La valutazione in sede d'esame assume una particolare importanza. Sancisce la conclusione di un percorso e la preparazione dello studente con un titolo di studio che ha valore legale.

Per l'esame al termine del primo ciclo, nel caso di notevoli difficoltà comunicative, è possibile prevedere la presenza di docenti o mediatori linguistici competenti nella lingua d'origine degli studenti per facilitare la comprensione. Nel caso sia stato possibile assicurare allo studente l'utilizzazione della lingua d'origine per alcune discipline scolastiche, potrà essere effettuato l'accertamento delle competenze maturate. Per l'esame di Stato al termine del secondo ciclo sono da considerarsi crediti formativi eventuali percorsi di mantenimento e sviluppo della lingua d'origine.

Nel colloquio orale possono essere valorizzati contenuti relativi alla cultura e alla lingua del Paese d'origine.

PROPOSTE PER APPROFONDIMENTI E RIFLESSIONI

PERCHE' E' MEGLIO CHE GLI STRUMENTI COMPENSATIVO-DISPENSATIVI SIANO COSTRUITI DAGLI ALUNNI STESSI?²⁴

Per tutti gli alunni con DSA è importante che gli strumenti compensativo-dispensativi siano quanto più possibile costruiti da loro stessi [...]; proprio quegli stessi strumenti poi dovranno essere utilizzati in classe in modo tale che essi abbiano un personalissimo materiale di lavoro nel quale sapranno orientarsi agevolmente.

DAGLI STRUMENTI COMPENSATIVI ALLE COMPETENZE COMPENSATIVE²⁵

Secondo le Linee Guida ministeriali, gli strumenti compensativi “sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell’abilità deficitaria” e che “sollevano l’alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo” (Linee Guida Miur, 2011, p. 7).

La definizione è accompagnata da un elenco esemplificativo, ma non esaustivo. “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 di non scrivere gli appunti della lezione
- i programmi di videoscrittura 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, ecc.” (Linee Guida MIUR, 2011, p. 7).

Da sottolineare quindi che, secondo le Linee Guida, gli strumenti compensativi

- hanno un esplicito rapporto funzionale con l’abilità deficitaria
- non facilitano il compito dal punto di vista cognitivo.

Queste precisazioni diventano importanti considerando che gli alunni con DSA possono sempre nelle prove di verifica, anche in sede di esame [...].

Le Linee Guida hanno avuto anche il merito di chiarire alcuni pesanti equivoci che hanno condizionato l’utilizzo di tali strumenti negli anni precedenti.

Innanzitutto l’idea che per gli strumenti compensativi fosse sufficiente che l’insegnante ne consentisse l’uso in classe [...]. Sia il DM del 12 luglio 2011 che le Linee Guida allegate hanno specificato che l’uso degli strumenti compensativi, soprattutto se di tipo tecnologico, va adeguatamente sostenuto dalla scuola. “Le Istituzioni scolastiche assicurano l’impiego degli opportuni strumenti compensativi, curando particolarmente l’acquisizione, da parte dell’alunno e dello studente con DSA, delle competenze per un efficiente utilizzo degli stessi” (DM 5669 art. 4, comma 4).

[...] Il secondo equivoco è che esista una quantità infinita di risorse compensative disponibili, a cui attingere in base ai bisogni. Un rimedio per ogni male, basta solo saper scegliere quello giusto e procurarselo. In realtà si vede che al lato pratico gli strumenti che *funzionano* (ossia che compensano davvero il disturbo) sono molto pochi e, soprattutto, per molti di essi non basta assolutamente procurarseli, ma è indispensabile attivare un accompagnamento educativo che porti all’acquisizione di idonee competenze.

Curare un’efficace presa in carico educativa per lo sviluppo di competenze compensative

²⁴ Le guide Erickson, *Op. cit.*, p. 148.

²⁵ Le guide Erickson, *Op. cit.*, pp. 178-184.

Nelle scuole, negli ultimi anni, è prevalso spesso un atteggiamento *dispensativo* anche rispetto agli strumenti compensativi, ossia è prevalsa l'idea che sia sufficiente che se ne consenta l'uso in classe.

Ma se per compensare in modo efficace servono competenze, non è certo sufficiente, per la scuola, lasciar fare, permettere che l'alunno dislessico possa agire in modo diverso dai compagni usando strumenti che agli altri sono preclusi. Può essere un approccio adeguato con alcuni strumenti molto semplici (tabelle, tavola pitagorica, calcolatrice) ma certamente per il computer non è così, perché esso è uno strumento compensativo che funziona, nel senso che davvero serve a compensare il disturbo, solo se l'allievo lo sa usare bene, con piena sicurezza, adattandolo con flessibilità alle sue esigenze di studio.

Sembra opportuno parlare di *competenze compensative* considerando le consistenti analogie con il concetto di competenze disciplinari. Per compensare una difficoltà con uno strumento, in particolare se complesso e flessibile come il computer, non basta una generica conoscenza e abilità d'uso, ma serve proprio la padronanza di chi lo sa usare in modo maturo e critico, piegandolo alle proprie esigenze.

Se si pensa alla lettura con la sintesi vocale, competenza significa essere capaci davvero di *leggere*, in modo attivo, non solo di *ascoltare*, in modo passivo. Significa saper regolare il flusso della lettura in base alle esigenze della comprensione e quindi cambiare la velocità, inserire pause, ritornare su un punto precedente e così via, in modo del tutto simile alla lettura visiva.

Per scrivere in modo davvero efficiente con il computer, è indispensabile saper scrivere correttamente con la tastiera, usando le dieci dita in modalità dattilografica. Il fattore tempo è una variabile molto importante per chi usa uno strumento diverso dai compagni per fare le stesse cose. Fortunatamente, la scrittura al computer può essere veloce almeno tanto quanto quella a mano; probabilmente anche di più se si conteggia il tempo guadagnato nella revisione finale (non serve, ad esempio, ricopiare in bella). Ma questa velocità si può raggiungere solo con un addestramento strutturato che inizia dalla scrittura a dieci dita, altrimenti sarà inevitabilmente o lento o scorretto.

Come ogni competenza, anche quelle compensative si raggiungeranno in modo progressivo e graduale, ma è fondamentale organizzarne le premesse.

È interessante osservare che, per l'alunno con DSA, le competenze d'uso delle tecnologie finalizzate a un ruolo compensativo dovranno essere sensibilmente più elevate di quelle dei compagni che non hanno le sue difficoltà. Di solito si è abituati ad accontentarsi per lui di traguardi minori, al massimo uguali a quelli dei compagni: in questo caso è indispensabile fissare obiettivi più elevati, o anticipati.

LE MAPPE²⁶

La "rappresentazione per mappe" è una delle più potenti strategie compensative a disposizione degli alunni con DSA, in particolare in caso di marcata difficoltà di lettura, e quindi di studio, sui testi tradizionali perché sostituisce, o semplicemente "integra", la comunicazione testuale con quella visiva.

È una strategia che ha quasi sempre anche una componente tecnologica, perché le mappe si producono di solito (ma non necessariamente) con il computer, ma in cui le capacità individuali sono assolutamente determinanti: il computer può leggere un testo con la sintesi vocale, può anche scrivere quello che viene dettato al microfono, ma non può mai "costruire" una mappa concettuale. Lo strumento informatico, in questo caso, può servire solo a concretizzare un progetto che deve necessariamente essere sviluppato da

²⁶ Le guide Erickson, *Op. cit.*, pp. 207-210.

una persona in grado di comprendere la struttura e l'organizzazione delle informazioni da rappresentare.

Sono molte le strategie compensative che vengono sviluppate e applicate autonomamente dai soggetti con DSA, ma l'uso di mappe non rientra tra queste e richiede anzi un attento e specifico intervento formativo, soprattutto sulla capacità di organizzare e strutturare le informazioni che si vogliono rappresentare; le abilità informatiche, pur necessarie, si rivelano al confronto decisamente banali.

È utile indicare subito i principali limiti di questo approccio compensativo che vanno sempre considerati quando lo si propone. Il primo è che nella stragrande maggioranza dei casi non esistono mappe già pronte, adatte a ogni specifica esigenza di studio, né ci sono sistemi automatici per produrle. Le mappe vanno quindi costruite da, o per, lo specifico utente e questo richiede tempo, oltre che competenze. [...]

Per molti versi, le mappe sono utili per gli alunni con DSA come lo sono per i loro compagni: aiutano a organizzare le conoscenze già possedute e facilitano l'elaborazione, la comprensione e la memorizzazione delle nuove informazioni. Diventano particolarmente interessanti, e utili, per chi ha disturbi di apprendimento perché:

- proprio in queste due attività (l'accesso autonomo e l'organizzazione delle informazioni) l'alunno con DSA incontra le maggiori difficoltà
- rappresentano un'importante risorsa compensativa in quanto la lettura delle mappe si basa prevalentemente sull'analisi grafica, essendo la decodifica del testo ridotta alle sole parole etichetta, per cui anche un alunno dislessico, opportunamente addestrato, riesce a leggerle e comprenderle senza problemi.

La mappa aiuta i ragazzi con DSA a memorizzare i contenuti soprattutto perché ne favorisce l'organizzazione logica ed evidenzia i collegamenti tra le informazioni possedute, sia quelle recenti che quelle ben sedimentate. Anche quando i contenuti sono in grande quantità, con la mappa sono riuniti in uno spazio ridotto che favorisce la memoria visiva.

Per i ragazzi con DSA l'uso delle mappe è ottimo per preparare un'argomentazione, sia scritta che orale, perché ne visualizza e traccia il percorso, ossia l'ordine (necessariamente sequenziale in questo caso) dell'esposizione, ben sapendo che il ragazzo con DSA tende a perdersi in queste circostanze perché ha difficoltà nei processi di automatizzazione delle informazioni. La mappa, oltre che la memorizzazione, facilita anche la comprensione grazie all'insieme delle connessioni logiche che collegano i concetti, anche in modo flessibile e dinamico. I singoli concetti sono riassunti in parole o frasi minime che permettono il recupero veloce delle informazioni e la loro memorizzazione.

Parallelamente, la mappa prevede l'inserimento di concetti nuovi e la conseguente attribuzione, e memorizzazione, di termini specifici prima sconosciuti, e anche questa è un'abilità difficile per il soggetto con DSA.

La mappa, infine, esplicita visivamente quei processi mentali di rielaborazione personale del testo che sono fondamentali per lo sviluppo della comprensione e rendono il soggetto consapevole dei propri processi conoscitivi.

È questo un importante aspetto meta cognitivo da sostenere soprattutto nei ragazzi con DSA, che operano più facilmente per strategie che per processi.

In generale, la mappa minimizza i punti deboli del ragazzo con DSA, compensando la lentezza nella lettura, la stanchezza nell'attenzione, la disorganizzazione, la difficoltà di comprensione del testo, la scarsa organizzazione delle idee, la struttura sintattica semplice, l'uso di frasi minime, l'uso di una sintesi delle informazioni che non è sempre esaustiva.

I vantaggi sono maggiori quando le informazioni da elaborare sono molte e complesse, come per gli studenti della scuola secondaria [...].

In quali casi la produzione e l'uso di mappe sono più difficili?

Si segnala a volte che, proprio a causa delle sue difficoltà specifiche, l'alunno con DSA trova particolarmente difficile la produzione o la fruizione del sistema di rappresentazione per mappe e questo si riscontra soprattutto in caso di forme particolarmente severe di disturbo. A causa della disgrafia è improponibile una prima progettazione a mano libera, la dislessia severa rende difficilissimo individuare nel testo le parole chiave, la carenza di memoria a breve termine fa svanire i collegamenti, ecc.

Certamente anche gli alunni con disturbo severo possono realizzare e utilizzare delle mappe a supporto dei loro studi, ed è anzi proprio per loro che questa strategia compensativa può diventare particolarmente utile e importante. Con gradualità e con un'adeguata formazione, che comprenderà anche l'uso efficace del computer eventualmente integrato con la sintesi vocale, molti problemi possono essere superati.

In caso di contenuti complessi, come il paragrafo di un libro o un intero capitolo, sarà probabilmente necessario fornire una mappa già predisposta, dal docente o da un compagno, o almeno facilitare alcuni passaggi preliminari, ad esempio evidenziando nel testo le parole-concetto o preparando la struttura della mappa inserendo le parole etichette solo nei nodi principali.

Molto importante e utile è l'aiuto di qualche libro con mappe già predisposte sull'argomento che si andrà a trattare in classe; anche Internet offre molte opportunità di questo tipo.

QUALE APPROCCIO COMPENSATIVO DEVE METTERE IN ATTO L'INSEGNANTE?²⁷

L'approccio compensativo, visto dalla parte dell'insegnante, si concretizza essenzialmente in un insegnamento che sa tener conto delle diversità e facilita l'adozione di metodi e stili di apprendimento personali, partendo dal principio che tutti gli alunni possono conseguire un adeguato successo formativo, ma non tutti nello stesso modo. Più che una didattica per i ragazzi con DSA, che del resto neppure esiste come non esiste un unico modello di DSA, è quindi una didattica che favorisce ogni soluzione in grado di ridurre gli effetti negativi dei disturbi di apprendimento ossia, in pratica, ogni strumento, strategia o tecnologia che riesca a compensare il disturbo.

Molte soluzioni sono utili per tutti gli alunni, non solo per quelli con DSA; perché è evidente che un insegnamento efficace funzionerà meglio con tutti.

[...]

La lezione

Nessuno si mette volentieri a leggere un libro, ma anche un semplice articolo di giornale, se non sa prima di cosa parla. E questo vale anche per un ascolto consapevole.

All'inizio della lezione è importante informare gli allievi sull'argomento che si andrà a trattare: serve per richiamare le conoscenze pregresse, ma anche per creare aspettative chiedendo di fare anticipazioni e ipotesi sul contenuto. Quello che so, quello che non so, quello che credo di sapere, quello che vorrei sapere, quello che vorrei capire, ecc. Può essere utile una mappa: l'insegnante la può tracciare sulla lavagna durante la spiegazione, oppure consegnarne una già pronta, preparata appositamente o fotocopiata da un libro.

[importante è il] supporto visivo: una spiegazione sostenuta da documentari, video, presentazioni in Power Point, lavagna interattiva risulta certamente più interessante, spesso divertente e, soprattutto, facile da comprendere e ricordare. E questo vale ovviamente per tutti, alunni con DSA compresi. È davvero difficile che a un [alunno] si

²⁷ Le guide Erickson, *Op. cit.*, pp. 219-224.

possano trasmettere efficacemente delle conoscenze usando solo il linguaggio verbale. Se uniamo tanti [alunni], e formiamo quindi una classe (una classe di oggi: varia, mista e multicolore), la probabilità che tutti, dal primo all'ultimo, recepiscano correttamente un messaggio trasmesso solo a parole, anche leggermente complesso, è praticamente vicina a zero.

La spiegazione deve sempre essere interattiva: chiedere costantemente di fare ipotesi, creare conflitto cognitivo in base alle affermazioni dei ragazzi e a quelle dell'insegnante, richiamare ciò che si è già studiato, ma non solo nelle proprie materie.

Usare ovviamente un linguaggio semplice e chiaro. L'introduzione di termini specifici deve essere graduale e sarà necessario ricordarne spesso, soprattutto nel primo periodo, il significato.

"Avete capito?" è una delle domande più inutili che un insegnante possa porre ai suoi allievi, perché quasi sempre tutti rispondono di sì, sia (ovviamente) chi ha capito davvero, sia chi non ha capito nulla ma non se ne rende assolutamente conto. Meglio verificare la comprensione in altro modo, più oggettivo, con domande semplici e brevi rivolte possibilmente a tutta la classe. Tutti, sistematicamente, per non rischiare sorprese.

Da ricordarsi che è davvero molto difficile che quello che viene scritto alla lavagna o comunicato a voce durante una lezione possa essere trasformato in appunti scritti dal ragazzo con DSA. Mentre stiamo spiegando, potremo al massimo chiedergli la trascrizione di brevi frasi o l'inserimento di promemoria efficaci nel testo che sta usando, in modo da ridurre al minimo le informazioni (ad esempio parole-concetto a lato del paragrafo, piccoli schemi a bordo pagina). In alternativa si può usare il registratore, la consegna della mappa concettuale/mentale, la consegna di fotocopie chiare e ben leggibili o di testi in formato digitale che l'alunno potrà leggere a casa con la sintesi vocale.

Le letture fatte in classe sono molto utili per preparare i ragazzi allo studio individuale. Spesso il docente coinvolge gli alunni in questa attività, facendoli leggere a turno a voce alta. Bisogna vigilare che la qualità della lettura sia sempre funzionalmente accettabile, altrimenti si può rivelare inefficace, se non controproducente. Ma ogni volta che la complessità del testo, le esigenze di attenzione o di coinvolgimento della classe lo richiedono, l'insegnante deve farsi carico direttamente della lettura del testo perché una lettura chiara, fatta da una persona che conosce bene l'argomento, diventa in questi casi indispensabile per la comprensione.

Per quanto riguarda l'alunno dislessico, l'esonero dalla lettura ad alta voce in classe è una delle misure dispensative più spesso evocate. Tuttavia, anche in questo caso, un approccio personalizzato, attento ai bisogni e alle potenzialità del singolo alunno, può essere la strada più efficace: si può quindi favorire anche la sua lettura ad alta voce preparando momenti opportuni, assecondando le richieste personali e proponendo del testo adeguato, per quantità e difficoltà, alle sue competenze.

Verso la fine della lezione l'insegnante verificherà che l'alunno con DSA abbia ben compresa la consegna dei compiti per casa e, facendosi eventualmente aiutare da un compagno "tutor", controllerà che tutto sia stato correttamente annotato sul diario. Non è raro che il tutor stesso scopra di essersi dimenticato di scrivere qualcosa nel diario, per cui tale operazione si rivelerà utile anche per lui.

Verifiche e valutazione

Per gli alunni con difficoltà di apprendimento le interrogazioni vanno ben programmate, frazionando opportunamente i contenuti e analizzando assieme con cura i tempi e gli sforzi necessari per la loro preparazione. Se si dice a un ragazzo con DSA, che difetta anche nella pianificazione dello studio, che lo si interrogherà su due capitoli entro una settimana, lui accetterà perché convinto di farcela. Ma anche queste sono competenze che si possono imparare. Durante l'interrogazione potrà usare gli strumenti compensativi

predisposti (la calcolatrice, cartine geografiche-storiche, tabelle, formule, linea del tempo, ecc.) nonché le mappe, gli schemi, le tabelle con cui è abituato a studiare. Le parole chiave contenute in tabelle o mappe rappresentano solo una linea-guida del pensiero, da sviluppare durante l'interrogazione; non vanno intese come un suggerimento ma come un input per la memoria che, nel loro caso, non viaggia in automatico. L'insegnante dovrà evitare ogni segno di impazienza nell'attesa della risposta.

Se la verifica scritta prevede delle schede da compilare o completare, accertarsi che siano chiare e ben strutturate, che ci sia abbondante spazio per le risposte e che il testo non sia troppo fitto o pieno di parole.

Spesso il ragazzo con DSA ha bisogno di più tempo degli altri per completare le esercitazioni, ma non sempre è possibile concederlo nelle normali verifiche somministrate durante l'anno (diversa è la situazione durante gli esami, che riguarda però eventi molto rari e circoscritti). Si può predisporre una scheda con meno domande di comprensione o, meglio, anteporre quelle più significative in modo che, anche attraverso una compilazione incompleta, si possa verificare il raggiungimento degli obiettivi più importanti. Se possibile, sostituire le domande scritte con quelle orali; accertarsi in ogni caso che le consegne siano state comprese correttamente. Se l'alunno usa il computer con sintesi vocale, i compiti vanno ovviamente sempre proposti anche in formato digitale.

Vanno sempre preferite verifiche scalari, chiare graficamente, possibilmente su un unico argomento, favorendo l'applicazione di strategie meta cognitive, in modo da verificare le competenze acquisite e far emergere gli apprendimenti raggiunti.

Inoltre va evidenziato un altro importante aspetto che sottende alle verifiche scritte. A causa delle difficoltà di lettura e di scrittura il ragazzo affronta il compito con un marcato stato d'ansia e per questo va aiutato a controllarlo attraverso semplici strategie, quali il parlare con l'insegnante per ricevere rassicurazioni o piccole spiegazioni, avere appunti guida o scalette a cui fare riferimento (Cornoldi, Tressoldi, Tretti e Vio, 2010).

Se l'esigenza di rispettare il tempo a disposizione crea ansia o disorientamento, è meglio proporre verifiche senza scadenza ("Puoi impiegare tutto il tempo che vuoi"), cercando di portare gradualmente l'alunno a pianificare le attività in modo adeguato.

Poiché la performance scolastica e l'autostima sono in rapporto interattivo, la valutazione sarà necessariamente di tipo formativo, tenendo in considerazione il percorso personale di apprendimento.

Anche il modo di correggere è importante: si valuta l'impegno (ovviamente), si separa sempre l'errore esecutivo (ortografico, di calcolo, ecc.) da quello di contenuto, si mettono pochi segni rossi in modo che la segnalazione dell'errore sia sempre accompagnata da un'indicazione precisa, e ben riconoscibile, di come migliorarlo.

Un compito troppo pieno di correzioni, anche se meritate, è demotivante perché percepito dagli alunni come un invito alla resa e non, come dovrebbe essere, come un incitamento alla riscossa.

La scelta del libro di testo

Per un insegnante, scegliere con attenzione e consapevolezza un libro di testo da adottare significa anche mettersi dalla parte degli alunni che fanno fatica a leggere e a capire.

La sua impostazione grafica, strutturale e sintattica può infatti agevolare, ma anche rendere più difficoltosa, la comprensione di ciò che si va studiando, ad esempio per la presenza o meno di marcatori visivi, di grafici e schemi o di elementi che possono facilitare la realizzazione di una mappa. E questo vale sia per la versione cartacea sia per quella digitale.

Ci sono senza dubbio degli aspetti importanti da esaminare e valutare. Devono essere chiaramente identificabili gli elementi strutturali del testo: titoli dei capitoli, titoli dei

paragrafi, didascalie. Immagini, box secondari o di approfondimento. Si rivelano utili inoltre:

- un fondo colorato, ma non tutto omogeneo, per identificare le eventuali sezioni della pagina
- un testo ben leggibile, con colori ben visibili e contrastati, caratteri nitidi, raggruppati e distanziati in modo percettivamente chiaro e funzionale alla lettura
- un linguaggio semplice, sia nella terminologia sia nella costruzione sintattica
- un sistema efficace per l'individuazione e il riconoscimento delle parole chiave
- una ricca dotazione di materiale visivo di supporto: cartine, tabelle, disegni, schemi, mappe
- fotografie e disegni "da leggere", ossia utili e significativi per la comprensione, non solo con funzione evocativa o decorativa
- una "guida allo studio", con domande/esercizi di riflessione o approfondimento, meglio se all'interno del capitolo, per facilitare i riferimenti al testo anche se lungo. La sequenza di queste domande, con relative risposte, si trasforma facilmente in un efficace riassunto.