



ISTITUTO COMPRENSIVO GUALDO CATTANEO

Scuola Media - Elementare - Materna

Via del Monte n. 14 - 06035 - Gualdo Cattaneo (PG)

C.F. 91025920546 - C.M. PGIC82900E

Tel. e Fax 0742 91211 - e-mail: pgic82900e@istruzione.it sito web <http://icgcattaneo.gov.it>



*“Il futuro non è un luogo verso cui
stiamo andando, ma un luogo che
stiamo creando.
I sentieri non vanno trovati ma costruiti.
E l'attività di costruirli cambia sia i
costruttori, sia le destinazioni”
(John Schaar)*

PIANO ANNUALE PER L'INCLUSIVITA'

**Direttiva M. 27/12/2012 e CM n. 8 del 6/3/2013
A.S. 2019-2020**

Proposto dal GLI e Deliberato dal Collegio dei Docenti in data 25/06/2019

INDICE

Prima parte – Il concetto di Inclusione e la filosofia normativa

1. La nozione di Inclusione – p.4
2. Il Bisogno Educativo Speciale – p.4
3. I nuovi documenti ministeriali – p.5
4. Il concetto di Bes – p.8
5. L'individuazione dell'alunno con Bisogni Educativi Speciali – p.10

Seconda parte- Analisi del contesto

1. L' Istituto Comprensivo di Gualdo Cattaneo: il contesto e la filosofia educativa – p.12
2. L' Istituto Comprensivo di Gualdo Cattaneo: gli alunni con speciali bisogni educativi – p.14
3. Quadro analitico B.E.S. – p.15
4. Quadro sintetico B.E.S. – p.16

Terza parte- Gli strumenti a supporto dell'Inclusione

1. Il Piano Didattico Personalizzato per gli alunni con B.E.S. – p.17

Quarta parte- L'analisi e la rilevazione dei bisogni e delle risorse

1. Piano Annuale per l'Inclusione – p.19
2. Obiettivi di incremento dell'Inclusività proposti - p.24

Quinta parte- Conclusione



PRIMA PARTE

IL CONCETTO DI INCLUSIONE E LA FILOSOFIA NORMATIVA

La Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 “Strumenti d’intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica” e la successiva Circolare n.8 del 6 marzo 2013 recante le indicazioni operative per la sua attuazione hanno rivolto la loro attenzione alla Didattica Speciale o Inclusiva in chiave estensiva.

Il concetto di *estensione* si delinea come un’attenzione estesa ai bisogni educativi speciali nella loro totalità in modo da coinvolgere tutto il campo della disabilità, dei disturbi specifici di apprendimento, dello svantaggio socio-culturale e delle difficoltà linguistiche per gli alunni stranieri.

Tale concetto può tradursi come *presa in carico globale ed inclusiva di tutti gli alunni*, implicando, inoltre, una capacità corretta di individuazione dei BES anche attraverso l’uso di strumenti specifici.

L’Istituto Comprensivo di Gualdo Cattaneo, in sintonia con i più recenti dettami ministeriali, si propone di sancire il diritto per tutti gli alunni che presentano difficoltà e svantaggi di avere un pieno ed effettivo accesso agli apprendimenti. Tale obiettivo può essere raggiunto attraverso una didattica *personalizzata* intesa come riconoscimento delle *differenze individuali e diversificazione* dei traguardi formativi nell’ottica di favorire la promozione delle *potenzialità*.

La Didattica Speciale e le attività rivolte agli alunni con Bisogni educativi Speciali si delineano, dunque, quale priorità nelle finalità educative del nostro Istituto. Le opzioni programmatiche e le variabili significative che orientano le azioni didattiche sono volte a dare attuazione e migliorare il livello di inclusività dell’Istituzione Scolastica.

L’inclusione interviene sia sul contesto che sul soggetto. In altri termini, inclusività implica l’abbattimento di quelli che nell’“**INDEX FOR INCLUSION**” di Tony Booth and Mel Ainscow vengono chiamati “*ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione*”.

L’attuazione del presente Piano di Inclusione che vede impegnato l’intero Istituto Comprensivo si propone di assicurare a tutti gli alunni con speciali bisogni educativi la piena soddisfazione del diritto all’educazione e all’istruzione.

1) LA NOZIONE DI INCLUSIONE

Il termine “**Inclusione**” si distingue da quello di “**integrazione**” relativamente al concetto e ai destinatari a cui si riferisce.

L’Integrazione consiste nell’ingresso in un dato contesto di una persona esterna con un deficit, rispetto al contesto stesso, e il successo del suo inserimento è ottenuto grazie a interventi sulla persona medesima.

L’Inclusione, invece, pensa alla disabilità come strettamente associata agli ostacoli di strutturazione sociale e alle barriere presenti in essa e non si rivolge al singolo quale esclusivo oggetto di interesse.

L’inclusione interviene sia sul contesto che sul soggetto e si orienta all’abbattimento degli “*ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione*”.

Una *scuola inclusiva* prende le mosse dall’idea di *classe inclusiva*, concentrando l’attenzione sulla *personalizzazione* intesa come *un’educazione e una didattica “normali” per tutti gli alunni, che abbiano come normale elemento strutturale il massimo valore inclusivo possibile* (Inclusive Education).

Una buona *didattica inclusiva* cerca di realizzare apprendimenti e partecipazione piena per tutti gli alunni tenendo conto di tre elementi principali:

- 1- Il funzionamento umano differente: la Scuola deve saper riconoscere e comprendere la modalità di “funzionamento” individuali (modi di apprendere, relazionarsi, pensare di ogni alunno).
- 2- L’equità: la Scuola deve valorizzare le differenze e realizzare forme di differenziazione e compensazione al fine di garantire pari opportunità ed uguaglianza sostanziale tra tutti gli alunni.
- 3- L’efficacia tecnica e la piena partecipazione sociale: la Scuola valorizza il potenziale apprenditivo di ogni studente attraverso strategie educative e didattiche efficaci ed efficienti in contesti collettivi partecipati.

2) IL BISOGNO EDUCATIVO SPECIALE

Il concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES) appare nei documenti ufficiali dell’Unesco nel 1997, nella legislazione del Regno Unito nel 2001 e nei documenti dell’Agenzia europea per lo sviluppo dell’educazione per i bisogni educativi speciali nel 2003 come tendenza a considerare tale categoria come difficoltà di apprendimento ad esclusione della disabilità.

Con il passare del tempo, la riflessione speculativa intorno a tali temi si arricchì di un’interpretazione nuova che traduceva il bisogno educativo speciale come dimensione aperta, dinamica e transitoria in grado di comprendere tutte le situazioni di funzionamento problematico per la persona che, da tale problematicità viene ostacolata nell’ottenere risposte soddisfacenti ai propri bisogni (Ianes, 2005; Ianes e Macchia, 2008).

Il concetto di *bisogno*, escludendo l'accezione negativa a cui può essere facilmente associato, si delinea come condizione ordinaria e fisiologica di interdipendenza della persona dai suoi ecosistemi.

In linea con quanto affermato da studiosi come Maslow, Lewin e Murray, il bisogno si definisce come relazione di interdipendenza tra bisogni e risposte da parte del soggetto.

Qualora il soggetto si trovi in una situazione problematica (cioè quando alcuni bisogni incontrano difficoltà ad ottenere risposte adeguate) occorrerà attivare, invece, un intervento *speciale* capace di portare il soggetto stesso ad una migliore soddisfazione dei propri bisogni. In tal caso il bisogno educativo "ordinario" diviene bisogno speciale.

Quando non si realizza un'interdipendenza positiva tra bisogni e risposte, a seguito di una data combinazione di diversi fattori interni e/o esterni al soggetto, la situazione da lui vissuta potrà definirsi come *problematica*.

In tale ottica, l'individuazione di un bisogno educativo speciale può non avvalersi di diagnosi cliniche bensì attraverso un'attenta capacità di osservazione giungere alla valutazione della reale interazione del soggetto con l'ecosistema a cui appartiene. Si giungerà a verificare, dunque, se il funzionamento per quel dato individuo sarà o meno problematico.

La condizione di BES, se gestita adeguatamente, porterà il soggetto a trovare una migliore risposta ai propri bisogni attraverso modalità uniche ed originali.

Un intervento speciale efficace porterà, dunque, a migliorare la situazione di funzionamento del soggetto e a far sì che egli esca dalla stato di BES grazie al cambiamento dei parametri che hanno generato tale condizione, delineandola così come transitoria.

Il concetto di BES, in tal senso, non si configura attraverso dei parametri clinici bensì deriva da un'esigenza di equità nel riconoscimento di tutte le situazioni di problematicità e non solo quelle che rispondono ad un modello biomedico. La Scuola, pertanto, dovrà arricchire le varie situazioni di funzionamento attraverso interventi speciali di individualizzazione e personalizzazione.

3) I NUOVI DOCUMENTI MINISTERIALI

Il concetto di BES è stato introdotto in maniera innovativa dall'INVALSI, poi dalla Direttiva del 27/12/2012 e dalla successiva CM n.8/2013 e si configura come categoria generale comprensiva di tutte le condizioni richiedenti l'*impiego calibrato*, in modo permanente o temporaneo, dei cinque fondamenti dell'inclusività:

1) Maggiore equità nella lettura dei bisogni degli alunni

I nuovi dettami ministeriali definiscono la Scuola inclusiva come luogo ove leggere i bisogni degli alunni evitandone la loro categorizzazione attraverso la definizione di classificazioni predefinite.

Si pensa, piuttosto, ad una macro-categoria definibile come BES che comprenda alunni con disabilità, con DSA e con forme di difficoltà di vario genere, fino a quelle ambientali e socioeconomiche.

L'innovazione normativa, pertanto, si muove verso una maggiore equità nella lettura dei bisogni degli alunni garantendo dei diritti anche a coloro che non possono beneficiare di Diagnosi mediche o Certificazioni.

La lettura del bisogno diventa quindi meno clinicamente orientata e più equa, portando la Scuola a riconoscere e legittimare tutti i BES, al di là delle differenze eziologiche.

2) *Maggiore responsabilità pedagogico-didattica rispetto ad una delega biomedica*

Al Consiglio di classe e agli insegnanti viene attribuito un compito pedagogico-didattico fondamentale per una professionalità docente moderna: individuare i soggetti con situazione di BES non clinicamente rilevate.

Le disposizioni ministeriali affermano che, in assenza di specifici documenti, il Consiglio di classe o il team docenti, avrà cura di valutare il funzionamento problematico di un dato alunno attraverso considerazioni di natura didattica e pedagogica e definire la personalizzazione del suo percorso di apprendimento.

3) *Maggiore corresponsabilizzazione di tutti gli insegnanti*

La realizzazione di una didattica maggiormente inclusiva impegna tutti i docenti che sono chiamati a progettare forme specifiche di personalizzazione dei percorsi didattici attraverso la predisposizione di Piani Didattici Personalizzati (PDP).

Le disposizioni ministeriali parlano di una didattica inclusiva di classe che preveda la strutturazione di strategie didattiche in grado di rispondere, in senso inclusivo, alle varie esigenze di individualizzazione all'interno dell'intero gruppo di apprendimento.

4) *Maggiore inclusività ordinaria nella didattica e adattabilità /flessibilità ad accogliere individualizzazioni e personalizzazioni*

I docenti sono chiamati ad individuare e progettare percorsi di didattica inclusiva nell'ottica della personalizzazione e dell'individualizzazione.

La didattica frontale e trasmissiva, pertanto, dovrebbe lasciare il campo ad una didattica più flessibile e maggiormente adattabile ai bisogni degli studenti.

Si possono considerare quattro grandi aree strategiche per raggiungere l'obiettivo di una didattica inclusiva:

- *La scelta dei materiali didattici, libri, schede o software* che permettano di selezionare livelli tassonomici di difficoltà e di realizzare operazioni di semplificazione e/o complessificazione in sintonia con le caratteristiche del soggetto apprendente.
- *La valorizzazione delle diverse modalità di apprendimento* che dovrebbero rispettare le qualità delle diverse intelligenze in modo da garantire il raggiungimento di obiettivi comuni attraverso linguaggi, codici e modalità espressive differenti.
- *La rivalutazione della mediazione dei pari*, attraverso la strutturazione di forme di apprendimento cooperativo, di aiuto reciproco, di cooperazione strutturata in piccoli gruppi o con modalità di tutoring.
- *L'utilizzo di una didattica laboratoriale* con un uso inclusivo delle tecnologie, anche individuali, muovendosi in contesti reali, esperienziali facenti parte del vissuto dello studente.

5) Maggiore intelligenza sistemica a livello scolastico e territoriale

Il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI) nasce per promuovere a livello macro l'inclusione. Trattasi di un organo interno alle varie istituzioni scolastiche che assume il compito di supervisionare, progettare, offrire consulenza.

Il GLI raccoglie le varie istanze dell'Istituto e costruisce il Piano Annuale per l'Inclusività (PAI) che sarà incluso nel Pof e che rispecchierà le esigenze della scuola in materia di risorse umane.

Tale organo avrà il compito di effettuare una macro-progettazione al fine di meglio rispondere ai bisogni con specifiche risorse e coniugare le esperienze e le competenze degli insegnanti con le specifiche esigenze.

Il GLI dovrà anche rilevare, valutare e monitorare il grado di inclusività della Scuola nell'ottica dell'autoanalisi e dell'attivazione di specifiche strategie di auto-miglioramento.

L'interazione con il territorio, attraverso specifici momenti di co-progettazione, contribuirà alla realizzazione di un valido processo di inclusione.

Le reti di scuole, i CTI, i CTS, i GLIP, gliUSR e gli USP parteciperanno a vario titolo a questo "dialogo" formativo che si pone come unico obiettivo il benessere di ogni alunno e quello della Scuola come sistema educativo.

4) IL CONCETTO DI BES

Nella letteratura internazionale il concetto di “inclusione” non si riferisce solamente agli alunni in difficoltà, bensì si applica a tutti come garanzia di partecipazione piena alla vita scolastica e al percorso di apprendimento di ogni soggetto.

Nel nostro Paese Dario Ianes ha avviato una riflessione socio-pedagogica che individua nell’inclusione la risposta al diritto all’individualizzazione di tutti gli alunni che hanno una qualche difficoltà di “funzionamento” e non solo per quelli che presentano una disabilità.

Booth e Ainscow affermano che una Scuola inclusiva è quella che sa rispondere adeguatamente a tutte le difficoltà degli alunni e sa prevenirle, al fine di abbattere le barriere all’apprendimento e alla partecipazione di ognuno.

Il Bisogno Educativo Speciale, pertanto, comprende in sé tutte le possibili difficoltà educative-apprenditive degli alunni, ivi comprese quelle afferenti alla disabilità o ai Disturbi Specifici di Apprendimento.

Le varie situazioni di problematicità (psicologica, comportamentale, sociale, socio-culturale, ecc.) sono accomunate dal fatto che ognuna di esse è motivo di diritto a ricevere un’efficace attenzione educativo-didattica.

Tale concetto apre un panorama molto ampio di discussione in quanto, non fermandosi solamente ad una rigida analisi biomedica e diagnostica, i reali bisogni di tutti gli alunni (pur se sprovvisti di una diagnosi nosografica ed eziologica) vengono “guardati” e, di conseguenza, presi in carico.

La salute, secondo l’Organizzazione Mondiale della Sanità, non è assenza di malattia ma benessere bio-psico-sociale e piena realizzazione della propria “capability”, cioè del proprio potenziale. In tal senso, il modello medico tradizionale viene superato e, al posto di un’analisi eziologica biostrutturale, si favorisce un’analisi globale della situazione vissuta dal soggetto nelle sue dimensioni sociali, culturali, razziali, religiose, economiche ecc. . Ci si distacca, dunque, dall’eziologia per orientarsi verso il “funzionamento” problematico di un dato soggetto. Il modello ICF dell’Organizzazione Mondiale della Sanità (2002;2007), ad esempio, rispecchia pienamente tale visione innovativa: esso va a considerare la componente bio-psico-sociale dell’individuo ed il suo “funzionamento” non limitandosi ai soli aspetti biostrutturali.

La concettualizzazione del Bisogno Educativo Speciale, pertanto, non farà riferimento alle origini eziologiche dei disturbi né alle classificazioni patologiche, bensì alla situazione complessiva di funzionamento educativo e apprenditivo del soggetto, qualunque siano le cause che originano una difficoltà di “funzionamento educativo e/o apprenditivo”.

I BES, per loro natura, possono essere definiti come *difficoltà evolutive di funzionamento educativo e/o apprenditivo* in quanto si configurano come situazioni in movimento, non cristallizzate, rivolte alla mutabilità e al cambiamento. Mutuando Dario Ianes, si può affermare che i BES, per definizione, dovrebbero portare con sé il concetto di provvisorietà e di reversibilità, accezione sicuramente meno stigmatizzante rispetto alle tradizionali etichette diagnostiche, più rigide e stabili. Con l'accezione di "evolutiva", infatti, la difficoltà viene percepita dall'alunno e dalla famiglia in maniera meno dolorosa e l'impatto psicologico e sociale di questa valutazione risulterà di certo meno "invasiva".

Il nucleo fondante della concettualizzazione di BES, dunque, poggia sull'analisi della situazione complessiva di funzionamento educativo e apprenditivo problematico del soggetto indipendentemente dalle cause eziologiche che lo hanno determinato in vista di una educazione speciale individualizzata.

Un bisogno educativo speciale è una difficoltà che si deve manifestare in età evolutiva (entro i primi diciotto anni di vita del soggetto) e che, mutuando D.Ianes, può riguardare *“una deviazione problematica per il contesto familiare e/o per gli insegnanti ma non per il soggetto”* o *“una deviazione di funzionamento realmente problematica anche per il soggetto che la manifesta, oppure ancora una deviazione niente affatto problematica per il contesto relazionale, ma problematica per il soggetto”*.

Nella definizione di BES si può di conseguenza correre il rischio dell'arbitrarietà in quanto il confine tra "normalità" e "problematicità" è spesso labile e l'ottica con cui si definisce un funzionamento problematico dipende dal sistema di valori di chi opera il giudizio e a seconda della priorità che viene data al capo di osservazione (alunno, insegnante, genitore). Il funzionamento educativo, infatti, è una complessa sinergia di biologia, esperienze di ambienti e relazioni ed iniziative spontanee del soggetto. Tale intreccio di componenti, di certo, non rende facile la definizione di bisogno educativo speciale ma il "funzionamento" di un soggetto non può prescindere da un'analisi globale e, secondo la visione ICF va letto "in modo sistemico e complesso, interconnesso e reciprocamente causale". Esso è frutto di relazioni tra vari ambiti interni ed esterni del soggetto: l'interazione tra i vari fattori determina il suo "funzionamento".

Se i diversi fattori interagiscono in modo positivo, il "funzionamento" della persona sarà sano, al contrario, esso sarà ostacolato in quanto le singole dimensioni non sono integrate in maniera completa. Con Biasioli, si può affermare che *“si tratta di vedere non le singole stelle (singole capacità, performance o fattori contestuali), ma la costellazione che dà significato e senso a una figura, a una serie di relazioni di interconnessione”*.

5) L'INDIVIDUAZIONE DELL'ALUNNO CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI IN ASSENZA DI DIAGNOSI

La soglia tra “funzionamento normale” e “funzionamento problematico” ai fini dell'individuazione di un bisogno educativo speciale per un dato soggetto che non presenta nessuna diagnosi formulata da specialisti si delinea come fluida, relativa e, pertanto, difficile da individuare.

Spesso l'educatore o il genitore, percepiscono come “problematico” un funzionamento educativo-apprenditivo basandosi sul proprio “disagio” di fronte al soggetto che apprende ma non sempre tale parametro “emotivo” può ritenersi valido e pertinente ai fini di una valutazione oggettiva. Spesso, infatti, trattandosi di percezioni di disagio che partono da chi osserva, si corre il rischio di produrre falsi positivi in nome dell'ansia o della preoccupazione.

La valutazione del bisogno educativo speciale dovrà pertanto eludere sia da un eccesso di “protezionismo” nei confronti del soggetto che da una eccessiva “superficialità”.

Il passaggio da una sensazione di disagio soggettiva ad una valutazione maggiormente oggettiva rivolta ad una reale situazione problematica vissuta dalla persona in apprendimento, può realizzarsi attraverso la definizione di criteri precisi e oggettivi.

Cercando di utilizzare ciò che la letteratura in materia suggerisce, possiamo individuare 3 parametri essenziali di riferimento.

Il primo criterio: IL DANNO.

Una situazione di funzionamento può definirsi problematica se danneggia il soggetto o altri che lo circondano tanto da produrre un'alterazione critica della sua o altrui integrità fisica, psicologica o relazionale.

Secondo criterio: L'OSTACOLO

Ci sono situazioni in cui il danno non è facilmente deducibile o osservabile, di conseguenza, occorrerà verificare se un funzionamento definibile come problematico è realmente tale tanto da ostacolare lo sviluppo futuro del soggetto interessato o se condizionerà i suoi apprendimenti futuri nella sfera cognitiva, sociale, relazionale ed emotiva. Si tratta, in definitiva, di una condizione di svantaggio non individuabile nel presente ma intuibile in prospettiva futura.

Terzo criterio: LO STIGMA SOCIALE

Esistono situazioni in cui lo scarso funzionamento educativo-apprenditivo del soggetto può provocare danneggiamento della sua immagine sociale, determinando stigmatizzazione, specialmente se la persona è appartenente ad una categoria sociale debole o compromessa. L'immagine sociale negativa, pertanto, potrebbe arrecare danni allo sviluppo armonico futuro del soggetto interessato.

I criteri sopra citati aiutano a valutare se una data realtà di apprendimento o di sviluppo possa rientrare nella definizione di bisogno educativo speciale con conseguente presa in carico del minore attraverso interventi di natura psico-pedagogica, didattica, nonché fisica e biologica se necessario.

Tale idea di bisogno educativo speciale si armonizza, dunque, con quanto sancito dall'Organizzazione Mondiale della Sanità che nel Modello ICF si orienta al superamento delle categorie diagnostiche tradizionali per considerare il funzionamento globale della persona e sancire così il diritto del minore ad essere aiutato attraverso percorsi individualizzati d'apprendimento.

La diagnosi clinica, qualora presente, andrà ad arricchire la valutazione di elementi conoscitivi legati alla terapia, alla prevenzione, all'eziologia. Se assente, l'approccio globale sopra esposto sarà un utile strumento di "certificazione" di tutte quelle condizioni non diagnosticabili e che sfuggono ai tradizionali sistemi di classificazione e avrà lo scopo di attivare una didattica inclusiva ed individualizzata per tutti coloro che presentano un bisogno educativo speciale.



SECONDA PARTE

ANALISI DI CONTESTO

1) L'ISTITUTO COMPRENSIVO DI GUALDO CATTANEO: IL CONTESTO E LA FILOSOFIA EDUCATIVA

L' Istituto Comprensivo si colloca in una realtà sociale variegata come lo è il tessuto geografico che accoglie i vari plessi scolastici.

Negli ultimi anni, esso è stato meta di un' immigrazione sempre più intensa. Gli stranieri immigrati rappresentano un "insieme" disomogeneo costituito da una molteplicità di persone, gruppi, culture ed etnie, che, a volte, mantengono fra loro una separatezza per pregiudizi interetnici e interreligiosi, retaggi dei loro luoghi di provenienza. Molti di essi presentano difficoltà di linguaggio oltre che di lingua e situazioni di deprivazione socio-culturale.

In alcuni casi, i bambini che vengono definiti stranieri, sono nati in Italia e non hanno mai conosciuto la loro terra di origine; essi costituiscono quella che viene chiamata la "seconda generazione" e rappresentano un ulteriore elemento di eterogeneità.

Altro elemento caratterizzante del nostro Istituto è la presenza di un cospicuo numero di alunni con Disturbi Specifici dell' Apprendimento certificati secondo la Legge 170 del 2010 ed altri che, pur se privi di alcuna certificazione, presentano particolari bisogni educativi a fronte di problematiche di natura sociale, psicologica, culturale o economica. Gli alunni che presentano Disabilità certificata alla luce della Legge 104 del 1992 sono lievemente diminuiti in questi ultimi anni.

Nell'ambito delle difficoltà dell' apprendimento si possono includere i disturbi specifici come la dislessia e la disortografia, la disgrafia e la discalculia e disturbi da deficit attentivo con o senza iperattività. Possiamo inoltre attestare la presenza di alunni con disturbi nella comprensione del testo e che possiedono difficoltà visuo-spaziali, motorie e disprassie evolutive. Ci sono poi studenti con ritardo cognitivo e con disturbo dello spettro autistico.

Nell'eterogenea realtà scolastica del nostro Istituto, inoltre, sono presenti anche alunni provenienti da una "Casa famiglia" presente sul territorio comunale. Questi alunni sono spesso portatori di sofferenze sul piano psichico e di deprivazioni a livello relazionale e culturale.

Da un'attenta lettura dei dati emersi dalle discussioni affrontate nei vari Consigli di Classe, emerge una situazione in cui diversi alunni, anche se privi di certificazione e senza aspetti patologici, presentano difficoltà nell' apprendimento, nello sviluppo delle competenze e nell' integrazione.

Tutti questi alunni sono portatori di particolari esigenze e manifestano speciali bisogni educativi.

Essi propongono, dunque, un'importante "sfida pedagogica" per la nostra Scuola; sono un "viaggio" che attraversa luoghi, accenti, lingue, alfabeti culturali diversi nonché necessità, peculiarità, richieste specifiche e storie personali.

Il nostro Istituto, nei tre ordini presenti all'interno del territorio comunale - Scuole dell'Infanzia, Scuole Primarie e Secondarie di I grado - si trova a dover gestire questa complessità, ad individuare le modalità di accoglienza e di promozione personale di tutti gli alunni nell'ottica dell'inclusività, dell'integrazione e del successo formativo per ognuno di loro.

Promuovere l'integrazione significa anzitutto favorire una convivenza dialogante, reciprocamente solidale e criticamente evolutiva nell'aspetto umano, civile ed etico. L'integrazione può essere intesa come l'esito di un processo che porta due identità verso valide interrelazioni e verso un rapporto costruttivo reciproco e con reciproco vantaggio, ciascuna conservando la propria essenza e nel contempo arricchendosi ed evolvendosi secondo una dinamica di confronto e di scambio.

Tutto ciò rappresenta una sfida pedagogica, culturale e organizzativa per la nostra scuola che pone come sua finalità la "Formazione di cittadini del mondo, responsabili, autonomi, critici e creativi, che condividano gli stessi valori universali dell'uguaglianza, della solidarietà, della cooperazione e della pace".

L'obiettivo principale che la nostra Scuola si prefigge, pertanto, è la creazione di un ambiente d'apprendimento che sia luogo di incontro anche e soprattutto valoriale, etico, umano.

I valori della Costituzione italiana, i riferimenti presenti nelle Carte internazionali (Dichiarazione dei diritti dell'uomo, O.N.U. 1948, Convenzione internazionale dei Diritti dell'infanzia O.N.U. 1989) si presentano come trama di fondo di tutti i saperi, trasversali a tutte le discipline, come educazione a un nuovo civismo e vengono assunti nel Piano dell'Offerta Formativa come momenti fondanti l'intenzionalità didattica ed educativa del nostro Istituto, volte all'integrazione e al successo formativo di tutti gli alunni.

La nostra Scuola si orienta, pertanto, verso un'organizzazione didattica coinvolgente e motivante di tipo laboratoriale in grado di favorire l'operatività, il dialogo e la riflessione sul lavoro svolto. Le attività di laboratorio si basano su tecniche didattiche come la Peer-education e il cooperative learning in grado di favorire un ruolo attivo degli allievi, la condivisione delle esperienze e la partecipazione nel percorso di apprendimento.

Ampio spazio viene dato all'utilizzo delle nuove tecnologie, in particolare all'uso della LIM, che consente ampie possibilità di personalizzazione degli insegnamenti favorendo un intervento di tipo attivo da parte di ogni allievo.

Le nuove tecnologie sono il mezzo privilegiato per suscitare interesse e motivazione nei ragazzi, ridurre molteplici difficoltà e compensare carenze e/o difficoltà specifiche afferenti alle varie aree dell'apprendimento.

Ampio risalto è dato all'organizzazione dello spazio quale ambiente di apprendimento flessibile in grado di favorire diverse modalità di lavoro, aggregazione degli allievi e organizzazione delle attività. Anche i momenti di lavoro individuale rappresentano un aspetto qualificante del progetto di Istituto.

Le attività sono impostate in modo da garantire il pieno rispetto dei ritmi personali degli allievi e calibrate in riferimento alle progettazioni disciplinari della classe in modo da realizzarsi come approfondimenti in grado di facilitare conoscenze e competenze anche negli allievi di recente immigrazione e/o con disagio scolastico, relazionale e/o familiare.

Particolare cura viene data all'orientamento scolastico e alle attività di accoglienza degli alunni e delle loro famiglie. Le attività di orientamento si realizzano prevalentemente nel corso del terzo anno della scuola secondaria di primo grado ma si rivolgono anche alla maggior parte degli alunni, attraverso percorsi di valorizzazione dell'affettività e della scoperta del sé.

2) L'ISTITUTO COMPRENSIVO DI GUALDO CATTANEO: GLI ALUNNI CON SPECIALI BISOGNI EDUCATIVI

I BES nel nostro Istituto riguardano, dunque:

- alunni con **disabilità**
- alunni con **DSA**
- alunni con **deficit del linguaggio**
- alunni con **disturbo specifico delle abilità scolastiche**
- alunni con **disturbo della condotta**
- alunni con **disagio socio-culturale**
- alunni **stranieri non alfabetizzati**

Il riconoscimento formale (**con verbalizzazione motivata**) da parte del consiglio di classe/team è il primo momento della "storia inclusiva" dell'alunno con BES qualora questi non presenti Diagnosi o Certificazione clinica. La tabella che segue è stata predisposta tenendo conto delle delibere dei vari consigli di classe e dei documenti sanitari depositati agli Atti della scuola.

**3) QUADRO ANALITICO B.E.S.
A.S. 2019-20**

	SCUOLA DELL'INFANZIA	SCUOLA PRIMARIA					SCUOLA SECONDARIA I GRADO		
TIPOLOGIA DI BES	SEZIONI	CLASSI PRIME	CLASSI SECONDE	CLASSI TERZE	CLASSI QUARTE	CLASSI QUINTE	CLASSI PRIME	CLASSI SECONDE	CLASSI TERZE
Disabilità sensoriale									
Disabilità motoria									
Disabilità intellettiva	1	1		2		6			
Altra disabilità									
Dsa					4	8	5	1	4
Adhd/Dop									
Disturbo aspecifico									
Altra Diagnosi definitiva o provvisoria									
Senza Diagnosi	3	1	1	7	5	5	7	5	4
TOTALI PARZIALI PER CLASSE/GRADO	4	2	1	9	9	19	12	6	8
TOTALE GENERALE	70								

4) QUADRO SINTETICO B.E.S. A.S. 2019-20

DISABILITA' Disabilità certificata ai sensi dell'art. 3 c. 1 e c. 3 della legge 104/1992		DISTURBI EVOLUTIVI SPECIFICI/ASPECIFICI DSA certificati ai sensi della legge 170/2010 o alunni con altra Diagnosi/Certificato		SVANTAGGIO/DISAGIO Alunni senza Diagnosi/Certificato	
Disabilità sensoriale	N.1	DSA	N.21	Senza Diagnosi	N.38
Disabilità motoria	N.0	ADHD/DOP	N. 0		
Disabilità intellettiva	N.9	Disturbo Aspecifico	N. 0		
Altra Disabilità	N.0	Altra Diagnosi definitiva o provvisoria	N. 0		
TOTALE PARZIALE	10	TOTALE PARZIALE	22	TOTALE PARZIALE	38
% SU POPOLAZIONE SCOLASTICA	2%	% SU POPOLAZIONE SCOLASTICA	4,4%	% SU POPOLAZIONE SCOLASTICA	7,6%
TOTALE GENERALE BES	70				
% BES SU POPOLAZIONE SCOLASTICA (Su base di 500 alunni)	14%				



TERZA PARTE

GLI STRUMENTI A SUPPORTO DELL'INCLUSIONE

1) IL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO PER GLI ALUNNI CON BES

Per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali va redatto annualmente un documento di programmazione che espliciti il percorso di personalizzazione individuato per ciascuno di essi.

I documenti essenziali sono due: il P.E.I (Piano Educativo Individualizzato) e il P.D.P. (Piano Didattico Personalizzato).

Il **P.E.I. per gli alunni con disabilità** è prescritto dalla Legge 104/92 art. 13 e dal D.P.R. 24/02/94 art 4. Esso è redatto congiuntamente dagli operatori scolastici e da quelli dei servizi sociosanitari dell'ASL di riferimento con la collaborazione della famiglia.

Il **P.D.P. per gli alunni con DSA** è previsto dalla Legge 170/10 e dal DM 5669 /11 e Linee guida. Esso è di piena competenza della Scuola anche se l'Istituzione scolastica può avvalersi di specialisti o soggetti esterni per la sua elaborazione. Esso si realizza con la partecipazione della famiglia nello scambio di informazioni, ma non attraverso una vera e propria collaborazione come avviene per il P.E.I. .

Il **P.D.P. per gli altri alunni BES** non presenta caratteristiche di obbligatorietà imposte dalla normativa come nei casi sopra citati, bensì la Scuola, attraverso di esso, stabilisce un piano di intervento a supporto per un determinato alunno in difficoltà al fine di adottare per lui una personalizzazione della didattica. Mentre nei due casi analizzati in precedenza, la Scuola ha l'obbligo di predisporre un documento di programmazione specifico come conseguenza dell'individuazione dell'alunno con disabilità o DSA, in questo ultimo caso è la necessità di una personalizzazione nella didattica e quindi di un P.D.P. che fa scaturire l'individuazione del dato alunno come soggetto con bisogni educativi speciali. La scuola, dunque, non ha il compito di identificare le difficoltà del soggetto, dunque, bensì quello di rilevare il suo bisogno di personalizzazione. Le procedure di partecipazione della famiglia previste nella definizione del documento di programmazione per la disabilità e i DSA andranno estese anche a tutti gli alunni BES .

Si tratta di soggetto portatore di interessi a tutela del minore e preziosa risorsa educativa. La circolare del marzo 2013 prescrive che “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” e che il PDP va sempre firmato dalla stessa.

Il P.D.P. non si delinea come mero adempimento burocratico, ma come importante strumento di pianificazione; esso va valutato in termini di efficacia ed efficienza e per essere tale esso deve contenere indicazioni significative, realistiche, coerenti, concrete e verificabili. Trattasi di un utile supporto alla programmazione e va compilato annualmente anche se esso va rivisto in modo continuo e sistematico per accertarsi delle reali ricadute positive sul soggetto. Il *P.D.P. adottato dall’Istituto Comprensivo di Gualdo Cattaneo*, è allegato al presente documento.

Relativamente ai bisogni educativi speciali degli alunni individuati nel nostro Istituto, il quadro globale dei documenti relativi alla personalizzazione del percorso di apprendimento, può essere il seguente:

QUADRO GLOBALE DOCUMENTI DA PRODURRE

P.E.I.	P.D.P. PER ALUNNI CON DIAGNOSI/ALTRO CERTIFICATO	P.D.P. PER ALUNNI SENZA DIAGNOSI/Certificato
N. 10	N. 22	Da valutare in sede di Consiglio dei docenti

Allegati:

- Modello di Piano Didattico Personalizzato dell’Istituto Comprensivo di Gualdo Cattaneo



QUARTA PARTE

L'ANALISI E LA RILEVAZIONE DEI BISOGNI E DELLE RISORSE

Piano Annuale per l'Inclusione

A.S. 2019-20

Come sottolineato nelle stesse indicazioni ministeriali relative (la **CM n.8/2013** e la **nota 1551/2013**), il PAI “*non va inteso come un ulteriore adempimento burocratico*”; “*non un documento per chi ha bisogni educativi speciali*”; “*non si risolve in un processo compilativo, di natura meramente burocratica*”.

L'elaborazione del PAI costituisce, invece, un momento di riflessione partecipata e condivisa anche all'esterno con la più ampia comunità educante, nella consapevolezza che un adeguato grado di inclusività della scuola - indagata nei suoi principali ambiti di funzionamenti (processi educativi, didattici, organizzativi) - sia la condizione essenziale per realizzare concretamente la “scuola per tutti e per ciascuno”, come per altro richiamato dalla nota MIUR con un chiaro riferimento alla scuola inclusiva di don Milani.

Se valorizzato nella sua dimensione processuale, come ha ben evidenziato **Antonia Carlini** il PAI può costituire nel contempo:

- *lo sfondo e il fondamento* a cui riferire e innestare gli interventi inclusivi di scuola e di classe, raccordati nell'ambito di un impegno programmatico comune, convergente e unitario;
- *un'azione pedagogica di sistema* che coinvolge l'intera comunità educante e che richiede il rilancio di nuove sinergie e di obiettivi comuni in contesti attivi, partecipati e condivisi da tutte le componenti (docenti, operatori dei servizi sociali, culturali, assistenziali, sanitari) tutte responsabilmente coinvolte nell'intervento inclusivo;
- *una risorsa strategica* per costruire una scuola più equa e per migliorarne la qualità dei risultati in termini di inclusività in un processo dinamico di crescita e partecipazione caratterizzato da alcune fasi cruciali: autoconoscenza e lettura del grado di inclusività della scuola; analisi delle criticità e dei punti di forza rilevati; individuazione degli obiettivi di miglioramento negli ambiti curricolare, didattico, organizzativo; scelte di utilizzo funzionale delle risorse istituzionali e non.
- *uno strumento per progettare* un'offerta formativa in senso inclusivo, attenta cioè, ai bisogni educativi comuni e speciali nelle diverse dimensioni della progettazione di scuola: educativa, curricolare, extracurricolare, organizzativa.

Analisi dei punti di forza e di criticità		
A. Rilevazione dei BES presenti:		n.
1. Disabilità certificate (Legge 104/92 art. 3, commi 1 e 3)		
❖	Disabilità sensoriale	1
❖	Disabilità motoria	0
❖	Disabilità intellettiva	9
❖	Altra disabilità	0
2. Disturbi evolutivi specifici/aspecifici		
❖	DSA	22
❖	ADHD/DOP	0
❖	Disturbo Aspecifico	0
❖	Altro con Diagnosi	0
3. Svantaggio (Alunni senza Diagnosi/Certificato individuati nei C.di Classe/Sezione)		
❖	Disagio socio-linguistico-culturale e psicologico-comportamentale	38
Totali		
% su popolazione scolastica		14%
N° PEI da redigere dai GLHO		10
N° di PDP da redigere dai Consigli di classe in <u>presenza</u> di Diagnosi sanitaria		22
N° di PDP da redigere dai Consigli di classe in <u>assenza</u> di Diagnosi sanitaria		Da valutare in sede di consiglio
B. Risorse professionali specifiche	<i>Prevalentemente utilizzate in...</i>	Sì / No
Insegnanti di sostegno	Attività individualizzate e di piccolo gruppo	SI
	Attività laboratoriali integrate (classi aperte, laboratori protetti, ecc.)	SI
AEC	Attività individualizzate e di piccolo gruppo	NO

	Attività laboratoriali integrate (classi aperte, laboratori protetti, ecc.)	NO
Assistenti alla comunicazione	Attività individualizzate e di piccolo gruppo	SI
	Attività laboratoriali integrate (classi aperte, laboratori protetti, ecc.)	SI
Funzioni strumentali / coordinamento		SI (1)
Referenti di Istituto (disabilità, DSA, BES)		SI (1)
Psicopedagogisti e affini esterni/interni		SI (2)
Docenti tutor/mentor		SI (1)
C. Coinvolgimento docenti curricolari	<i>Attraverso...</i>	Sì / No
Coordinatori di classe e simili	Partecipazione a GLI	SI
	Rapporti con famiglie	SI
	Tutoraggio alunni	NO
	Progetti didattico-educativi a prevalente tematica inclusiva	SI
Docenti con specifica formazione	Partecipazione a GLI	SI
	Rapporti con famiglie	SI
	Tutoraggio alunni	SI
	Progetti didattico-educativi a prevalente tematica inclusiva	SI
Altri docenti	Partecipazione a GLI	SI
	Rapporti con famiglie	SI
	Tutoraggio alunni	NO
	Progetti didattico-educativi a prevalente tematica inclusiva	SI
D. Coinvolgimento personale ATA	Assistenza alunni disabili	SI
	Progetti di inclusione / laboratori	SI (PON)

	integrati	
E. Coinvolgimento famiglie	Informazione /formazione su genitorialità e psicopedagogia dell'età evolutiva	SI
	Coinvolgimento in progetti di inclusione	SI
	Coinvolgimento in attività di promozione della comunità educante	SI
F. Rapporti con servizi sociosanitari territoriali e istituzioni deputate alla sicurezza. Rapporti con CTS / CTI	Accordi di programma / protocolli di intesa formalizzati sulla disabilità	SI
	Accordi di programma / protocolli di intesa formalizzati su disagio e simili	SI
	Procedure condivise di intervento sulla disabilità	SI
	Procedure condivise di intervento su disagio e simili	SI
	Progetti territoriali integrati	NO
	Progetti integrati a livello di singola scuola	SI
	Rapporti con CTS / CTI	SI
G. Rapporti con privato sociale e volontariato	Progetti territoriali integrati	NO
	Progetti integrati a livello di singola scuola	SI
	Progetti a livello di reti di scuole	SI (Natura e cultura)
H. Formazione docenti	Strategie e metodologie educativo-didattiche / gestione della classe	SI (Pensiamo positivo)
	Didattica speciale e progetti educativo-didattici a prevalente tematica inclusiva	SI
	Didattica interculturale / italiano L2	NO

	Psicologia e psicopatologia dell'età evolutiva (compresi DSA, ADHD, ecc.)	SI				
	Progetti di formazione su specifiche disabilità (autismo, ADHD, Dis. Intellettive, sensoriali...)	NO				
	Altro: Formazione relativa agli Screening per la prevenzione dei disturbi della letto-scrittura e dell'area logico-matematica	SI				
Sintesi dei punti di forza e di criticità rilevati*:		0	1	2	3	4
Aspetti organizzativi e gestionali coinvolti nel cambiamento inclusivo					X	
Possibilità di strutturare percorsi specifici di formazione e aggiornamento degli insegnanti					X	
Adozione di strategie di valutazione coerenti con prassi inclusive;				X		
Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all'interno della scuola					X	
Organizzazione dei diversi tipi di sostegno presenti all'esterno della scuola, in rapporto ai diversi servizi esistenti;					X	
Ruolo delle famiglie e della comunità nel dare supporto e nel partecipare alle decisioni che riguardano l'organizzazione delle attività educative;			X			
Sviluppo di un curriculum attento alle diversità e alla promozione di percorsi formativi inclusivi;					X	
Valorizzazione delle risorse esistenti					X	
Acquisizione e distribuzione di risorse aggiuntive utilizzabili per la realizzazione dei progetti di inclusione			X			
Attenzione dedicata alle fasi di transizione che scandiscono l'ingresso nel sistema scolastico, la continuità tra i diversi ordini di scuola e il successivo inserimento lavorativo.				X		
* = 0: per niente 1: poco 2: abbastanza 3: molto 4 moltissimo						

Obiettivi di incremento dell' Inclusività proposti per l' A.S. 2019-20

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

- Individuazione di una Figura di Sistema debitamente formata (Referente per l'Inclusività) per gli alunni con speciali bisogni educativi con compiti specifici di rilevazione, coordinamento, raccolta della documentazione e tutoraggio.
- Costituzione del GLI quale gruppo di lavoro privilegiato nel condurre le attività previste dal Piano Annuale per l' Inclusività.
- Individuazione del docente referente del percorso educativo-didattico della classe con il quale il Referente per l'Inclusività d'Istituto possa interagire.

Possibilità di strutturare percorsi specifici di formazione e aggiornamento degli insegnanti

- Formazione di Istituto sulla didattica inclusiva che coinvolga tutti i docenti.
- Partecipazione a proposte formative anche esterne alla scuola.
- Convegni, conferenze, incontri aperti sulle tematiche dell'inclusività aperte a tutto il personale della scuola e alle famiglie con esperti esterni.
- Partecipazione ad iniziative attraverso social network quali video conferenze o webinar.

Adozione di strategie di valutazione coerenti con prassi inclusive

- Definizione di criteri e strategie valutative in funzione del percorso educativo-didattico personalizzato proposto agli alunni con speciali bisogni educativi.
- Esplicitazione nel POF dei criteri e delle strategie previste ai fini di una valutazione coerente con prassi inclusive.
- Incontri di interplesso per stabilire prove di verifica comuni e coerenti con il percorso d'apprendimento degli alunni con speciali bisogni educativi.

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

- Organizzazione e integrazione dei tempi dell'attività di sostegno e dei tempi dell' eventuale attività di assistenza ad personam offerta dall'Ente locale in relazione alle necessità e alle caratteristiche peculiari del singolo alunno.

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

- Incontri con i responsabili dei servizi socio-assistenziali territoriali per l'integrazione dei servizi da offrire agli alunni con particolari bisogni educativi.
- Contatti con le varie cooperative interessate al servizio di assistenza al fine di promuovere un'organizzazione funzionale ed efficace rispetto alle esigenze emerse.

Ruolo delle famiglie e della comunità nel dare supporto e nel partecipare alle decisioni che riguardano l'organizzazione delle attività educative

- Coinvolgimento attraverso il GLI di più soggetti (famiglie degli alunni con bisogni educativi speciali, referente Bes quale genitore membro del Consiglio di Istituto)
- Per gli alunni con particolari bisogni educativi si prevedono incontri periodici con la famiglia e il coinvolgimento nella predisposizione e realizzazione del PDP.

Sviluppo di un curriculum attento alle diversità e alla promozione di percorsi formativi inclusivi

- Inserimento nella Progettazione curricolare di possibili percorsi formativi inclusivi da realizzare nelle classi.
- Raccordi ed integrazione della programmazione personalizzata/individualizzata con la progettazione di classe.

Valorizzazione delle risorse esistenti

- Pubblicizzazione delle risorse presenti nella scuola, disponibili presso l'USR e il CTS di Perugia.
- Pubblicizzazione dei prodotti presenti nella Biblioteca di Didattica Speciale presente nell'Istituto.
- Realizzazione di laboratori per attività ludiche e coinvolgenti anche in orario extracurricolare (es. "Matematica in gioco"; "Inglese +"; "L'apprendimento della lingua italiana con il corpo", ecc.) che valorizzino le risorse di personale per il sostegno e coloro che sono in possesso di competenze specifiche.

Acquisizione e distribuzione di risorse aggiuntive utilizzabili per la realizzazione dei progetti di inclusione

- È previsto il coinvolgimento di operatori esterni nella realizzazione di progetti per l'inclusione dedicati all'alfabetizzazione linguistica degli alunni non italo-foni e all'assistenza agli alunni in situazione di grave handicap.

**Versione rivisitata dal modello ministeriale proposto dall'Usr Marche e realizzato dal dott. Ciambrone.*

Proposto dal GLI e Deliberato dal Collegio dei Docenti in data 25/06/2019

Allegati depositati agli Atti della Scuola:

- Proposta di assegnazione organico di sostegno (Modello B)
- Censimento alunni Bes (tabelle, griglie, organigrammi, ecc.)



QUINTA PARTE **CONCLUSIONE**

Tutti gli alunni riconosciuti come portatori di Bisogni Educativi Speciali hanno diritto ad uno specifico piano:

a) Piano Educativo Individualizzato ex art. 12, comma 5 della L. 104/1992, a favore degli alunni con disabilità;

b) Piano Didattico Personalizzato ex art. 5 del DM N° 5669 del 12/7/2011 e punto 3.1 delle "linee guida" allegate, per gli alunni con DSA o con disturbi riconducibili ex punto 1 della direttiva ministeriale del 27/12/2012;

c) Piano Didattico Personalizzato per tutti gli alunni con BES diversi da quelli richiamati alle lettere "a" e "b".

In aggiunta agli obiettivi didattici specifici sono indicati anche i seguenti "obiettivi di sistema" di carattere trasversale:

1) **accoglienza**- tutti gli alunni, inclusi quelli con BES, hanno diritto a due forme di accoglienza:

a) accoglienza di natura socio-affettiva nella comunità scolastica

b) accoglienza in ragione del proprio stile cognitivo, ossia diritto ad una comunicazione didattica che tenga conto delle proprie specifiche preferenze e risorse di apprendimento; a tale riguardo si richiamano: *canale iconico* (preferenza per disegni, immagini, schemi etc), *canale verbale* (preferenze per il testo scritto/orale), *canale operativo-motorio* (preferenza per manipolazioni, costruzioni etc)

2) **abbattimento delle barriere architettoniche e non architettoniche** interne ed esterne alla scuola

3) **comunicazione didattica** - oltre che per effetto di contenuti disciplinari e metodologici opportunamente selezionati, la comunicazione didattica dovrà risultare "inclusiva" anche rispetto alle variabili di "stile comunicativo" comprendenti la valutazione incoraggiante, l'attenzione per le preferenze dell'alunno, la cura della prossemica, l'ascolto, il "registro" e il tono della voce, la modulazione dei carichi di lavoro. Sarà prestata particolare cura ai rinforzi sul piano affettivo finalizzati a consolidare e/o incrementare il livello di autostima nell'alunno.

Gualdo Cattaneo, 26/06/2019

F.to **IL DOCENTE REFERENTE PER L'INCLUSIVITA'**
Debora Gasparrini