

**FORMAZIONE DI SECONDO LIVELLO
PER DOCENTI DI SOSTEGNO,
REFERENTI O COORDINATORI
DELL'INCLUSIONE**



Dott.ssa Assunta Maiorino
Psicologa-Psicoterapeuta EMDR
assuntamaiorino@libero.it

Ogni studente suona il suo strumento, non c'è niente da fare.

La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l'armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un'orchestra che prova la stessa sinfonia. E se hai ereditato il piccolo triangolo che sa fare solo tin tin, o lo scacciapensieri che fa soltanto bloing bloing, la cosa importante è che lo facciamo al momento giusto, il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo, un impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme.

Siccome il piacere dell'armonia fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica".

(Daniel Pennac, Diario di scuola, Feltrinelli)

Dopo un impegnativo confronto durante l'estate in sede di *Osservatorio permanente per l'inclusione scolastica* del MIUR e dopo un lungo silenzio da settembre scorso, **Il Ministero dell'Istruzione**, di concerto con il Ministero dell'Economia, **ha pubblicato il 29/12/2020 il Decreto Interministeriale n° 182** sulla "*Adozione del modello nazionale di Piano Educativo Individualizzato e delle correlate Linee Guida, nonché modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità*", che ha poi diffuso il 13 gennaio 2021.

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

L'emanazione di questi nuovi modelli e Linee Guida era già prevista dall'art. 7, comma 2-ter del D.Lgs. n° 66/17 sull'inclusione degli alunni con disabilità, come modificato dal D.Lgs. n° 96/19.

Chiaramente tali documenti rappresentano una **importante novità per l'inclusione degli alunni con disabilità.**

Linee Guida
concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche

Punti importanti

- ❑ Importante è aver previsto un **modello unico di PEI in tutto il territorio nazionale**, adattato **per ciascun ordine di scuola**.
Questo permetterà di avere dei PEI omogenei in tutta Italia, mentre ora venivano personalizzati addirittura dalle singole scuole.
- ❑ Il MIUR ha previsto anche una **versione on-line dei nuovi PEI**, pertanto le scuole potranno compilarli in maniera telematica, anche interagendo con le banche dati già esistenti sul sistema del Ministero.
- ❑ Fondamentale l'introduzione della nuova **prospettiva bio-psico-sociale** dell'alunno sulla base dell'ICF (Classificazione Internazionale del Funzionamento dell'OMS), che tiene conto anche dei **facilitatori** e delle **barriere del contesto** scolastico specifico.
- ❑ In più punti viene richiamato il principio della **corresponsabilità educativa di tutto il team docente** (non solo insegnante di sostegno), in collaborazione con la **famiglia**, gli **operatori socio-sanitari** e le **altre figure** che ruotano intorno all'alunno o alla classe.
- ❑ Viene fatto riferimento e vengono garantiti principi contenuti nella **Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità**, quali:
 - il **principio di autodeterminazione**, prevedendo la **partecipazione al GLO degli stessi studenti con disabilità** nella scuola secondaria di secondo grado;
 - il principio dell'**"accomodamento ragionevole"**.

dot.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

Nella C.M. n° 40 di trasmissione del nuovo D.I. viene specificato che:

"In considerazione dell'avvio inoltrato dell'anno scolastico, le istituzioni scolastiche potranno, ancora per l'anno scolastico 2020/21, continuare ad utilizzare i modelli di PEI attualmente in uso, anche se risulta opportuno un passaggio progressivo ai nuovi modelli, per verificarne, come del resto è stato in parte già fatto nel corso della redazione del provvedimento, con la collaborazione di numerosi insegnanti, la piena operatività"

E che invece

"Trovano immediata attuazione altre disposizioni del DM 182/2020:

- per quanto concerne l'articolo 16, il c.d. "PEI provvisorio" ossia il PEI redatto in via provvisoria per l'anno scolastico successivo, sarà utilizzato sin dal corrente anno ed elaborato entro il 30 giugno 2021 per gli alunni che hanno ricevuto certificazione della condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica, allo scopo di definire le proposte di sostegno didattico o di altri supporti necessari per sviluppare il progetto di inclusione relativo all'anno scolastico successivo;

dot.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

Come è articolato il PEI: le sezioni

- **Composizione del GLO**
- 1. Quadro informativo
- 2. Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento
- 3. Raccordo con il Progetto Individuale
- 4. Osservazioni sull'alunno per progettare gli interventi di sostegno didattico
- 5. Interventi sull'alunno: obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità
- 6. Osservazioni sul contesto: barriere e facilitatori
- 7. Interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo
- 8. Interventi sul percorso curricolare
- 9. Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse
- 10. Certificazione delle competenze con eventuali note esplicative
- 11. Verifica finale/Proposte per le risorse professionali e i servizi di supporto necessari
- 12. PEI redatto in via provvisoria per l'anno scolastico successivo

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO

(ART. 7, D. LGS. 13 APRILE 2017, N. 66 e s.m.i.)

Anno Scolastico _____

ALUNNO/A _____

codice sostitutivo personale _____

Classe _____ Plesso o sede _____

ACCERTAMENTO DELLA CONDIZIONE DI DISABILITÀ IN ETÀ EVOLUTIVA AI FINI

DELL'INCLUSIONE SCOLASTICA rilasciato in data _____

Data scadenza o rivedibilità: _____ Non indicata

PROFILO DI FUNZIONAMENTO redatto in data _____

Nella fase transitoria:

PROFILO DI FUNZIONAMENTO NON DISPONIBILE

DIAGNOSI FUNZIONALE redatta in data _____

PROFILO DINAMICO FUNZIONALE IN VIGORE approvato in data _____

PROGETTO INDIVIDUALE redatto in data _____ non redatto

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

Come si procede in assenza del Profilo di funzionamento in chiave ICF previsto dal Decreto 66?

Il GLO continuerà a far riferimento alla documentazione attualmente in vigore: Diagnosi Funzionale e Profilo Dinamico Funzionale

. Nel frontespizio del modello di PEI è presente un'apposita casella ("PROFILO DI FUNZIONAMENTO NON DISPONIBILE") da barrare, indicando in quella successiva la Diagnosi funzionale a cui si fa riferimento (andrà indicata la data di redazione).

•Composizione del GLO - Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione Art. 15, commi 10 e 11 della L. 104/1992 (come modif. dal D.Lgs 96/2019)

Nome e Cognome	*specificare a quale titolo ciascun componente interviene al GLO

La composizione del GLO è riportata nella relativa tabella, nella parte introduttiva del modello di PEI, indicando, oltre al nome e cognome, a quale titolo partecipa ai lavori (insegnante della classe, genitore, assistente per l'autonomia e la comunicazione, specialista dell'UVM dell'ASL, terapeuta privato, ecc.).

La composizione del GLO può essere integrata o modificata anche durante l'anno scolastico, con analoghe procedure, riportando le variazioni nell'apposito riquadro.

Eventuali modifiche o integrazioni alla composizione del GLO, successive alla prima convocazione

Data	Nome e Cognome	*specificare a quale titolo ciascun componente interviene al GLO	Variazione (nuovo membro, sostituzione, decadenza...)

Il GLO è composto dal team dei docenti contitolari o dal consiglio di classe, ivi compreso l'insegnante specializzato per il sostegno didattico, e presieduto dal dirigente scolastico o da un suo delegato.

I genitori dell'alunno-o chi esercita la responsabilità genitoriale - partecipano ai lavori del GLO.

il PEI è discusso, approvato e verificato dal GLO

Viene ribadita la **partecipazione** attiva di tutte le componenti della “comunità educante”, che si traduce nelle varie forme di collaborazione, e che deve sempre attuarsi nel rispetto delle specifiche competenze e dei rispettivi ruoli.

È infatti elemento di progresso democratico la previsione della **partecipazione dei genitori** dell'alunno e, ancor più, la **partecipazione dello studente** della scuola secondaria di II grado nel Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione (**GLO**).

Lo studente è obbligato lo stesso a partecipare al GLO?

Il DLgs 66/2017 dice che la partecipazione dello studente è “assicurata”, ma non si può ovviamente imporla, va tenuto conto di ogni singolo caso. Si può accompagnare lo studente a comprendere la funzione di questi incontri, ma senza inutili forzature. Formalmente lo studente fa parte del GLO e quindi va sempre invitato, ma se non si presenta si procede ugualmente (V. Linee Guida a pag. 10).

di cosa si può parlare in presenza dell'alunno nel GLO?

La partecipazione degli studenti si basa sul **principio di autodeterminazione** definito dalla Convenzione ONU: «Il rispetto per la dignità intrinseca, l'autonomia individuale – compresa la libertà di compiere le proprie scelte – e l'indipendenza delle persone».

Gli incontri del GLO **non hanno lo scopo di valutare l'alunno** ma di decidere quali sono gli interventi più efficaci per superare le sue difficoltà, e certamente su questo punto potrà partecipare con interesse dando un importante contributo. La valutazione degli apprendimenti si colloca in un altro momento (Consiglio di Classe) e va tenuta distinta dal GLO e dal PEI.

-Cosa si intende per **supporto dell'Unità di Valutazione Multidisciplinare? Partecipa o no agli incontri del GLO?**

Come è scritto nelle Linee Guida (pag. 10) l'Unità di Valutazione Multidisciplinare dell'ASL è un organo distinto rispetto al GLO. Le figure professionali che lo compongono possono essere individuate a tutti gli effetti come membri, da convocare ad ogni incontro. Si possono concordare però anche altre modalità di supporto, più flessibili, come delle consulenze, un controllo dei documenti di programmazione, interventi in caso di necessità ecc.

dott.ssa Assunta Malorino Psicologa-Psicoterapeuta

Il decreto indica, inoltre, come partecipanti al GLO altre persone definite *«figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica che interagiscono con la classe e...lo studente con disabilità»*. L'individuazione non è univoca e richiede pertanto una precisa autorizzazione formale da parte del Dirigente scolastico.

Requisito essenziale è che si tratti di una "figura professionale" (escludendo quindi supporti di altro tipo legati a relazioni familiari o amicali) che abbia un'interazione con l'alunno o con la classe.

❖ **Esempio di figure interne all'istituzione scolastica:**

docenti referenti per le attività di inclusione o docenti con incarico nel GLI.

Se ritenuto utile, è possibile prevedere la loro partecipazione in qualità di esterni a singoli incontri.

collaboratori scolastici che coadiuvano nell'assistenza di base.

❖ Tra le **figure esterne all'amministrazione scolastica, ma che operano stabilmente a scuola**, si possono considerare le persone che forniscono l'assistenza specialistica per l'autonomia e la comunicazione, nominate dall'Ente locale.

❖ Tra le **figure esterne al contesto scolastico, possono** prendere parte al GLO:

specialisti e terapisti dell'ASL;

specialisti e terapisti privati segnalati dalla famiglia;

operatori/operatrici dell'Ente Locale, soprattutto se è attivo un Progetto Individuale;

componenti del GIT.

possono partecipare ai singoli incontri del GLO, per tutta la durata o limitatamente ad alcuni punti all'ordine del giorno, anche altre persone esterne, privati, il cui supporto viene ritenuto utile ai lavori del gruppo.

1. Quadro informativo

Situazione familiare / descrizione dell'alunno o dell'alunna

A cura dei genitori o esercenti la responsabilità genitoriale ovvero di altri componenti del GLO.....

.....

.....

.....

.....

nel nuovo PEI è inserita “a cura dei genitori o esercenti la responsabilità genitoriale” la descrizione dell’alunno e della situazione familiare. C’è un obbligo a scrivere queste cose?

La redazione di questa sezione va intesa come una opportunità offerta alla famiglia, non come un obbligo. Nel modello di PEI è indicato: «A cura dei genitori o esercenti la responsabilità genitoriale ovvero di altri componenti del GLO» e nelle linee guida è scritto che «l’istituzione scolastica, sentiti i membri del GLO, può eventualmente sostenere genitori, studenti e studentesse in questo compito, secondo le loro esigenze» (Linee Guida, pag. 13).....

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

La sezione introduttiva del PEI si apre non a caso con un “quadro informativo” dedicato alle informazioni che i genitori (o coloro che esercitano la responsabilità genitoriale) ovvero gli esperti da loro indicati possono fornire.

Nell’ottica di una stretta collaborazione scuola-famiglia è fondamentale acquisire informazioni sulla vita dell’alunno. Non è infrequente, infatti, che i comportamenti osservati in famiglia differiscano da quelli agiti a scuola, a volte per la diversità dell’approccio adottato nella “presa in carico” dell’allievo. Per questo è sempre bene che scuola e famiglia “si parlino”, scambiando informazioni, punti di vista, modalità di presa in carico, strategie di gestione dei comportamenti problematici, ma anche – se vi è il consenso da parte delle famiglie – notizie sulle terapie, ad esempio, e sull’approccio seguito dagli specialisti, in modo da poter coordinare gli interventi, e condividere obiettivi educativi e didattici . **Per la scuola secondaria di II grado è prevista la possibilità di riportare elementi desunti dalla descrizione di sé fornita dallo studente o dalla studentessa, attraverso interviste o colloqui.**

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

. Vengono **garantiti i tempi di redazione e verifica** del PEI (D.I. n° 182/20, art. 4 comma 2):

PEI PROVVISORIO	DATA _____ VERBALE ALLEGATON. ____	FIRMA DEL DIRIGENTE SCOLASTICO' ○
APPROVAZIONE DEL PEI E PRIMA SOTTOSCRIZIONE	DATA _____ VERBALE ALLEGATON. 1	FIRMA DEL DIRIGENTE SCOLASTICO' ○
VERIFICA INTERMEDIA	DATA _____ VERBALE ALLEGATON. ____	FIRMA DEL DIRIGENTE SCOLASTICO' ○
VERIFICA FINALE E PROPOSTE PER L' A.S. SUCCESSIVO	DATA _____ VERBALE ALLEGATON. ____	FIRMA DEL DIRIGENTE SCOLASTICO' ○

PEI provvisori (per definire la proposta delle risorse ritenute necessarie per l'anno scolastico successivo **per gli alunni che iniziano il percorso scolastico o hanno ricevuto la prima certificazione** nel corso dell'anno): **entro giugno** dell'anno scolastico precedente.

Il GLO si riunisce – di norma - entro il **31 ottobre** per l'approvazione e la sottoscrizione del **PEI definitivo**.

Verifica in corso d'anno: entro aprile o quando se ne ravvisi la necessità-
Il PEI è soggetto a verifiche periodiche nel corso dell'anno scolastico al fine di accertare il raggiungimento degli obiettivi e apportare eventuali modifiche ed integrazioni.
Il GLO si riunisce almeno una volta, da novembre ad aprile, per annotare le revisioni ed effettuare le relative verifiche intermedie.

- Il GLO si riunisce ogni anno, entro il 30 di giugno, **per la verifica finale** e per formulare le proposte relative al fabbisogno di risorse professionali e per l'assistenza per l'anno successivo.

dot.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

È obbligatorio approvare il PEI entro fine ottobre?

È una scadenza non perentoria e in casi particolari e motivati si può quindi derogare. Il PEI va approvato **"di norma"** entro ottobre (decreto art. 7 comma 2 lettera g) e questo significa che è una regola che ammette eccezioni, ma devono rimanere tali.

Le misure adatte a una migliore inclusione, la Personalizzazione sono strategie che fanno parte del "fare scuola" per tutti gli alunni.

dot.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento o dalla Diagnosi Funzionale, se non disponibile.

Sintetica descrizione, considerando in particolare le dimensioni sulle quali va previsto l'intervento e che andranno quindi analizzate nel presente PEI

In questa sezione si chiede di riportare, attraverso una sintetica descrizione, gli elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento (o dalla Diagnosi Funzionale e dal Profilo Dinamico Funzionale, se il Profilo di Funzionamento non fosse disponibile), utili alla redazione del PEI.

. Raccordo con il Progetto Individuale

di cui all'art. 14 della Legge 328/2000

In questa sezione si indica le modalità di coordinamento degli interventi previsti dal P.I. con il PEI, per una progettazione inclusiva che non si circoscrive all'ambiente scolastico, con azioni rivolte allo sviluppo della persona e alla sua piena partecipazione alla vita sociale.

a. Sintesi dei contenuti del Progetto Individuale e sue modalità di coordinamento e interazione con il presente PEI, tenendo conto delle considerazioni della famiglia (se il progetto individuale è stato già redatto) _____

b. Indicazioni da considerare nella redazione del progetto individuale di cui all'articolo 14 Legge n. 328/00 (se il progetto individuale è stato richiesto e deve ancora essere redatto)

Il Progetto individuale di cui all'articolo 14, comma 2, della legge 8 novembre 2000, n. 328, Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali è redatto dal competente Ente locale d'intesa con la competente ASL sulla base del Profilo di funzionamento, su richiesta e con la collaborazione dei genitori..

2. Le prestazioni, i servizi e le misure di cui al Progetto individuale sono definite anche con la partecipazione di un rappresentante dell'istituzione scolastica interessata.

4. Osservazioni sull'alunno/a per progettare gli interventi di sostegno didattico

Punti di forza sui quali costruire gli interventi educativi e didattici

L'osservazione dell'alunno è il punto di partenza dal quale organizzare gli interventi educativo-didattici.

Al fine di individuare i punti di forza sui quali costruire gli interventi educativi e didattici, la progettazione è preceduta da attività di **osservazione sistematica sull'alunno.**

L'osservazione sistematica - compito affidato a tutti i docenti della sezione e della classe - e la conseguente elaborazione degli interventi per l'alunno tengono conto e si articolano in 4 dimensioni:

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

Il GLO, oltre a prendere visione del Profilo, ne fornisca una sintesi che metta in evidenza le informazioni relative alle **dimensioni rispetto alle quali è necessaria un'analisi puntuale, seguita dalla progettazione di interventi specifici.** A tale scopo, è necessario segnalare, altresì, le "dimensioni" da definire nel PEI, indicando accanto a ciascuna se necessita o meno di un'analisi nella fase di osservazione prevista nella Sezione 4 e conseguentemente di interventi da indicare nella Sezione 5.

In base alle indicazioni del Profilo di Funzionamento (o della Diagnosi Funzionale e del Profilo Dinamico Funzionale se non è stato ancora redatto) sono individuate le dimensioni rispetto alle quali è necessario definire nel PEI specifici interventi. Le sezioni del PEI non coinvolte vengono omesse.

Dimensione Socializzazione/Interazione/Relazione	Sezione 4A/5A	<input type="checkbox"/> Va definita	<input type="checkbox"/> Va omessa
Dimensione Comunicazione/Linguaggio	Sezione 4B/5A	<input checked="" type="checkbox"/> Va definita	<input type="checkbox"/> Va omessa
Dimensione Autonomia/Orientamento	Sezione 4C/5A	<input type="checkbox"/> Va definita	<input type="checkbox"/> Va omessa
Dimensione Cognitiva, Neuropsicologica e dell'Apprendimento	Sezione 4D/5A	<input checked="" type="checkbox"/> Va definita	<input type="checkbox"/> Va omessa

INDIVIDUARE LE DIMENSIONI DI INTERVENTO NEL PEI

si procederà segnando parimenti le dimensioni e le sezioni del PEI per le quali sono previsti interventi, a partire dagli elementi contenuti nel Profilo di Funzionamento (o in sua assenza nella Diagnosi Funzionale), indicando quali invece possono essere omesse.

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

4. Osservazioni sull'alunno/a per progettare gli interventi di sostegno didattico

Punti di forza sui quali costruire gli interventi educativi e didattici

a. Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione:

b. Dimensione della comunicazione e del linguaggio:

c. Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento:

d. Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento:

Questa sezione 4. mira a mettere in evidenza i punti di forza sui quali muovere l'azione educativo-didattica.

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

Il Decreto 66/2017 individua esplicitamente una serie di “dimensioni” che divengono elementi fondamentali nella costruzione di un percorso di inclusione da parte della “intera comunità scolastica” e, contestualmente, elementi fondanti della progettazione educativo-didattica, per la realizzazione di un “ambiente di apprendimento” che dia modo di soddisfare i “bisogni educativi individuati”.

La dimensione dell'*apprendimento* è intesa in senso trasversale, in quanto interessa e coinvolge tutte le altre dimensioni, non solo quella cognitiva (ma certamente anche quella). Confermando, ancora una volta, che il principio fondamentale e il fine verso cui tendere è «il progresso dell'allievo in rapporto alle sue potenzialità e ai livelli di apprendimento iniziali» (art. 16, legge 104/1992), il dettato normativo chiede di promuovere tale **progresso nelle dimensioni «della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie».**

Partendo dunque dalle dimensioni indicate appunto dal Decreto 66/2017 all'art. 7, comma 2-ter, il decreto interministeriale 182/2020 ha inteso sintetizzare nel nuovo modello di PEI le diverse dimensioni nelle quali si sviluppa l'attività della persona, in relazione allo sviluppo degli apprendimenti, :

- A. Dimensione della Socializzazione e dell'Interazione**
- B. Dimensione della Comunicazione e del Linguaggio**
- C. Dimensione dell'Autonomia e dell'Orientamento**
- D. Dimensione Cognitiva, Neuropsicologica e dell'Apprendimento**

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

- la **dimensione della relazione, della interazione e della socializzazione**, che fa riferimento alla sfera affettivo relazionale, considerando l'area del sé, il rapporto con gli altri, la motivazione verso la relazione consapevole, anche con il gruppo dei pari, le interazioni con gli adulti di riferimento nel contesto scolastico, la motivazione all'apprendimento;
- la **dimensione della comunicazione e del linguaggio**, che fa riferimento alla competenza linguistica, intesa come comprensione del linguaggio orale, alla produzione verbale e al relativo uso comunicativo del linguaggio verbale o di linguaggi alternativi o integrativi, comprese tutte le forme di comunicazione non verbale, artistica e musicale; considera anche la dimensione comunicazionale, intesa come modalità di interazione, presenza e tipologia di contenuti prevalenti, utilizzo di mezzi privilegiati;
- la **dimensione dell'autonomia e dell'orientamento**, che fa riferimento all'autonomia della persona e all'autonomia sociale, alle dimensioni motorio-prassica (motricità globale, motricità fine, prassie semplici e complesse) e sensoriale (funzionalità visiva, uditiva, tattile);
- la **dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento**, che fa riferimento alle capacità mnesiche, intellettive e all'organizzazione spazio-temporale; al livello di sviluppo raggiunto in ordine alle strategie utilizzate per la risoluzione di compiti propri per la fascia d'età, agli stili cognitivi, alla capacità di integrare competenze diverse per la risoluzione di compiti, alle competenze di lettura, scrittura, calcolo, decodifica di testi o messaggi.

dott.ssa Assunta Malorino Psicologa-Psicoterapeuta

A partire dal DPR 24 febbraio 1994 - gli insegnanti italiani si dovevano basare sull'individuazione di "Assi", già dalla Scuola dell'Infanzia. Attraverso questi ASSI l'esame della condizione del bambino, consentiva di approfondire la conoscenza della persona nel suo sviluppo evolutivo, e sulla base di questa conoscenza si partiva per costruire i successivi interventi.

Ai sensi del DPR 24 febbraio 1994, venivano individuati – **nella Diagnosi funzionale** – 7 "Assi":

- a) cognitivo;
- b) affettivo-relazionale;
- c) linguistico;
- d) sensoriale;
- e) motorio-prassico;
- f) neuropsicologico;
- g) dell'autonomia personale e sociale;

A questi si aggiungevano – **nel Profilo Dinamico Funzionale** – ulteriori due "Assi":

- a) comunicazionale;
- b) dell'apprendimento.

Inoltre il Profilo Dinamico Funzionale comprendeva necessariamente:

- a) *la descrizione funzionale* in relazione alle difficoltà che l'alunno dimostra di incontrare in settori di attività
- b) *l'analisi dello sviluppo potenziale* dell'alunno a breve e medio termine, desunto dall'esame dei nove parametri (o «assi»).

Nelle succitate “*Dimensioni*” sono ricompresi tutti i diversi aspetti registrabili in ordine alle potenzialità del soggetto, riguadagnando e aggregando, in un’ottica di sintesi, i precedenti “*parametri*” o “*assi*” già utilizzati per la redazione del PEL.

Le relazioni e le confluenze tra “parametri/assi” e “dimensioni”:

«DIMENSIONI» (Art. 7, DLgs n. 66/2017)	«PARAMETRI O ASSI» (DPR 24 febbraio 1994)
<p>A. Dimensione della relazione, della interazione e della socializzazione, per la quale si fa riferimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ sia alla sfera affettivo relazionale <ul style="list-style-type: none"> - l'area del sé, - le variabili emotivo/affettive dell'interazione, - la motivazione verso la relazione consapevole e l'apprendimento ▪ sia alla sfera dei rapporti sociali con gli altri, <ul style="list-style-type: none"> - interazioni con il gruppo dei pari - Interazioni con gli adulti di riferimento (ad esempio la capacità di rispettare le regole del contesto, di giocare/studiare/lavorare insieme agli altri, di condividere l'impegno, i tempi e i risultati comuni;) 	<p>b.2) affettivo-relazionale, esaminato nelle potenzialità esprimibili rispetto all'area del sé, al rapporto con gli altri, alle motivazioni dei rapporti e dell'atteggiamento rispetto all'apprendimento scolastico, con i suoi diversi interlocutori;</p>

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

«DIMENSIONI» (Art. 7, DLgs n. 66/2017)	«PARAMETRI O ASSI» (DPR 24 febbraio 1994)
<p>B. Dimensione della comunicazione e del linguaggio per la quale si fa riferimento a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ competenza linguistica, intesa come: <ul style="list-style-type: none"> - comprensione del linguaggio orale - produzione verbale - uso comunicativo del linguaggio verbale o di linguaggi alternativi o integrativi; ▪ dimensione comunicazionale, intesa come <ul style="list-style-type: none"> - modalità di interazione - presenza e tipologia di contenuti prevalenti, - utilizzo di mezzi privilegiati; 	<p>b.3) comunicazionale, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione alle modalità di interazione, ai contenuti prevalenti, ai mezzi privilegiati</p> <p>b.4) linguistico, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione alla comprensione del linguaggio orale, alla produzione verbale, all'uso comunicativo del linguaggio verbale, all'uso del pensiero verbale, all'uso di linguaggi alternativi o integrativi;</p>

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

«DIMENSIONI» (Art. 7, DLgs n. 66/2017)	«PARAMETRI O ASSI» (DPR 24 febbraio 1994)
<p>C. Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ autonomia della persona ▪ autonomia sociale ▪ dimensioni motorio-prassica (motricità globale, motricità fine, prassie semplici e complesse) ▪ Dimensione sensoriale (funzionalità visiva, uditiva, tattile); 	<p>b.8) autonomia della persona e autonomia sociale;</p> <p>b.6) motorio-prassico, esaminato in riferimento alle potenzialità esprimibili in ordine alla motricità globale, alla motricità fine, alle prassie semplici e complesse e alle capacità di programmazione motorie interiorizzate</p> <p>b.5) sensoriale, esaminato, soprattutto, in riferimento alle potenzialità riferibili alla funzionalità visiva, uditiva e tattile;</p>
dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta	

«DIMENSIONI» (Art. 7, DLgs n. 66/2017)	«PARAMETRI O ASSI» (DPR 24 febbraio 1994)
<p>D. Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ capacità mnesiche, ▪ Capacità intellettive ▪ organizzazione spazio-temporale; ▪ strategie utilizzate per la risoluzione di compiti (propri per la fascia d'età)(<i>livello di sviluppo raggiunto</i>) ▪ stili cognitivi ▪ capacità di integrare competenze diverse per la risoluzione di compiti, ▪ competenze di lettura ▪ Competenze di scrittura ▪ Competenze di calcolo ▪ Competenze di decodifica di testi o messaggi. 	<p>b.1) cognitivo, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione al livello di sviluppo raggiunto (normodotazione; ritardo lieve, medio, grave; disarmonia medio grave; fase di sviluppo controllata; età mentale, ecc.) alle strategie utilizzate per la soluzione dei compiti propri della fascia di età, allo stile cognitivo, alla capacità di usare, in modo integrato, competenze diverse;</p> <p>b.7) neuropsicologico, esaminato in riferimento alle potenzialità esprimibili riguardo alle capacità mnesiche, alla capacità intellettiva e all'organizzazione spazio-temporale;</p> <p>b.9) apprendimento, esaminato in relazione alle potenzialità esprimibili in relazione all'età pre-scolare, scolare (lettura, scrittura, calcolo, lettura</p>
dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta	

Comunicazione e relazioni	Comunicazione (comprensione e produzione di messaggi Attività e partecipazione (capitolo 3)	<ul style="list-style-type: none"> Comprendere la lingua parlata Comprendere messaggi non verbali Comprendere messaggi nella lingua dei segni d320 Comprendere la lingua scritta Parlare d330 Produrre messaggi non verbali d335 Produrre messaggi nella lingua dei segni Scrivere messaggi d345 Usare strumenti e tecniche di comunicazione d360 	Dimensione della comunicazione e del linguaggio
	Relazioni interpersonali e sociali Attività e partecipazione (capitolo 7)	<ul style="list-style-type: none"> Interagire con gli altri in modo appropriato Mantenere e gestire le interazioni con gli altri Avere relazioni formali d470 Avere relazioni sociali informali Avere relazioni familiari d760 	Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione
	Vita sociale e di comunità (capitolo 9)	<ul style="list-style-type: none"> Svolgere attività ricreative e del tempo libero d920 	

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

Autonomia personale e sociale	Compiti e richieste generali Attività e partecipazione Capitolo 2)	<ul style="list-style-type: none"> Svolgere un compito singolo d210 Svolgere compiti complessi d220 Eseguire la routine quotidiana d230 Gestire la tensione e altre richieste di tipo psicologico d240 	Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento
	Mobilità Attività e partecipazione Capitolo 4)	<ul style="list-style-type: none"> Cambiare la posizione corporea d410 Mantenere la posizione corporea d415 Trasferire il proprio corpo d420 Spostare oggetti Usare la mano per movimenti fini Usare la mano e il braccio d445 Camminare d450 Spostarsi d455 Spostarsi usando apparecchiature e ausili Usare un mezzo di trasporto d470 Condurre un mezzo di trasporto d475 	
	Cura della propria persona e degli oggetti domestici Attività e partecipazione (Capitolo 5)	<ul style="list-style-type: none"> Lavarsi d510 Prendersi cura di singole parti del corpo d520 Andare in bagno Vestirsi d540 Mangiare Bere Prendersi cura della propria salute d570 Prendersi cura di oggetti e animali domestici 	
	Istruzione (Attività e partecipazione- aree di vita principali) Attività e partecipazione Capitolo 8)	<ul style="list-style-type: none"> Svolgere attività relative all'istruzione prescolare d815 Svolgere attività relative all'istruzione scolastica d820 	

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

Funzioni corporee (Funzioni mentali Capitolo 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ capacità mnesiche, b411 ▪ Capacità intellettive ▪ organizzazione spazio-temporale; b180 ▪ strategie utilizzate per la risoluzione di compiti (propri per la fascia d'età)(livello di sviluppo raggiunto) ▪ stili cognitivi ▪ capacità di integrare competenze diverse per la risoluzione di compiti d197 ▪ competenze di lettura d166 ▪ Competenze di scrittura d170 ▪ Competenze di calcolo d172 ▪ Competenze di decodifica di testi o messaggi. 	Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento.
Apprendimento e applicazione delle conoscenze Attività e partecipazione capitolo 1		

dott.ssa Assunta Malorino Psicologa-Psicoterapeuta

<p>Per ciascuna delle <i>dimensioni</i>, di cui al comma 2, in cui sono ricompresi tutti i diversi aspetti registrabili in ordine alle potenzialità del soggetto, partendo dall'osservazione attenta e sistematica dell'alunno,</p> <p>sono da individuare:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ obiettivi ed esiti attesi; ❖ interventi didattici e metodologici (finalizzati al raggiungimento degli obiettivi), articolati in: <ul style="list-style-type: none"> - attività; - strategie e strumenti ❖ Metodi, criteri e strumenti di verifica (per verificare se gli obiettivi sono stati raggiunti)
--

dott.ssa Assunta Malorino Psicologa-Psicoterapeuta

5. Interventi per l'alunno

5. Interventi per l'alunno/a: obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità

A. Dimensione: RELAZIONE / INTERAZIONE / SOCIALIZZAZIONE → si faccia riferimento alla sfera affettivo relazionale, considerando l'area del sé, il rapporto con gli altri, la motivazione verso la relazione consapevole, anche con il gruppo dei pari, le interazioni con gli adulti di riferimento nel contesto scolastico, la motivazione all'apprendimento

OBIETTIVI

Obiettivi ed esiti attesi

INTERVENTI DIDATTICI e METODOLOGICI

Attività

Strategie e Strumenti

Si elaborano gli interventi educativi e didattici, in vista della realizzazione di specifici obiettivi.

Si tratta di interventi trasversali, che agiscono sulle 4 dimensioni fondamentali, per lo sviluppo potenziale delle capacità, facoltà, abilità.

In tale linea di intervento, andranno individuati gli obiettivi specifici, in relazione a precisi esiti attesi e, per ciascuno di essi, andranno descritte le modalità e i criteri di verifica per il loro raggiungimento.

dot.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

Più precisamente, andranno indicati, per ciascuna dimensione:

OBIETTIVI, specificando anche gli esiti attesi

INTERVENTI DIDATTICI E METODOLOGICI, STRATEGIE E STRUMENTI finalizzati al raggiungimento degli obiettivi

VERIFICA (metodi, criteri e strumenti utilizzati per verificare se gli obiettivi sono stati raggiunti)

Gli obiettivi a breve termine devono essere specifici, misurabili, raggiungibili. Rispondono alla domanda: Cosa deve fare l'alunno? Con quale tipo di aiuto? In quale contesto? In quanto tempo?

dot.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

A. Dimensione: RELAZIONE / INTERAZIONE / SOCIALIZZAZIONE → si faccia riferimento alla sfera affettivo relazionale, considerando l'area del sé, il rapporto con gli altri, la motivazione verso la relazione consapevole, anche con il gruppo dei pari, le interazioni con gli adulti di riferimento nel contesto scolastico, la motivazione all'apprendimento

B. Dimensione: COMUNICAZIONE / LINGUAGGIO → si faccia riferimento alla competenza linguistica, intesa come comprensione del linguaggio orale, produzione verbale e relativo uso comunicativo del linguaggio verbale o di linguaggi alternativi o integrativi; si consideri anche la dimensione comunicazionale, intesa come modalità di interazione, presenza e tipologia di contenuti prevalenti, utilizzo di mezzi privilegiati

C. Dimensione: AUTONOMIA/ ORIENTAMENTO → si faccia riferimento all'autonomia della persona e all'autonomia sociale, alle dimensioni motorio-prassica (motricità globale, motricità fine, prassie semplici e complesse) e sensoriale (funzionalità visiva, uditiva, tattile)

D. Dimensione COGNITIVA, NEUROPSICOLOGICA E DELL'APPRENDIMENTO → capacità mnestiche, intellettive e organizzazione spazio-temporale; livello di sviluppo raggiunto in ordine alle strategie utilizzate per la risoluzione di compiti propri per la fascia d'età, agli stili cognitivi, alla capacità di integrare competenze diverse per la risoluzione di compiti, alle competenze di lettura, scrittura, calcolo, decodifica di testi o messaggi

dott.ssa Assunta Malorino Psicologa-Psicoterapeuta

INTERVENTI: obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità

B. Dimensione: COMUNICAZIONE/LINGUAGGIO → si faccia riferimento alla competenza linguistica, intesa come comprensione del linguaggio orale, produzione verbale e relativo uso comunicativo del linguaggio verbale o di linguaggi alternativi o integrativi; si consideri anche la dimensione comunicazionale, intesa come modalità di interazione, presenza e tipologia di contenuti prevalenti, utilizzo di mezzi privilegiati

OBIETTIVI

Gli obiettivi a **lungo termine** sono:
migliorare la socializzazione e la comunicazione con i compagni.

Gli obiettivi a **medio termine** sono:
verbalizzare la corretta posizione spaziale di un oggetto con la mediazione dei compagni, con immagini e oggetti concreti di uso comune;
favorire la relazione con i compagni.

Gli obiettivi a **breve termine** sono:
verbalizzare la corretta posizione spaziale di un oggetto in modalità individualizzata con la mediazione dell'insegnante, con immagini e oggetti concreti di uso comune.

Attività	Strategie e Strumenti
Senso-motorie, di tipo imitativo, che utilizzano il linguaggio non verbale e l'orientamento spaziale topologico degli oggetti di uso comune nello spazio per potenziare la produzione e uso del linguaggio verbale	momenti individuali con l'insegnante di sostegno e altri in piccolo gruppo all'interno della sezione modeling, il prompting e il fading immagini e oggetti concreti di uso comune

dott.ssa Assunta Malorino Psicologa-Psicoterapeuta

INTERVENTI: obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità

D. Dimensione COGNITIVA, NEUROPSICOLOGICA E DELL'APPRENDIMENTO → capacità mnesiche, intellettive e organizzazione spazio-temporale; livello di sviluppo raggiunto in ordine alle strategie utilizzate per la risoluzione di compiti propri per la fascia d'età, agli stili cognitivi, alla capacità di integrare competenze diverse per la risoluzione di compiti, alle competenze di lettura, scrittura, calcolo, decodifica di testi o messaggi

OBIETTIVI

Gli obiettivi a **lungo termine** sono:

potenziare le abilità di discriminazione spaziale attraverso la classificazione di oggetti e di immagini in piena autonomia;

Gli obiettivi a **medio termine** sono:

Individuare la corretta posizione spaziale di un oggetto con la mediazione dei compagni, con immagini e oggetti concreti di uso comune;

Gli obiettivi a **breve termine** sono:

Individuare la corretta posizione spaziale di un oggetto in modalità individualizzata con la mediazione dell'insegnante, con immagini e oggetti concreti di uso comune.

Attività

Senso-motorie, di tipo imitativo, che utilizzano il linguaggio non verbale e l'orientamento spaziale topologico degli oggetti di uso comune nello spazio per potenziare le capacità intellettive l'organizzazione spazio temporale

Strategie e Strumenti

modeling, il prompting e il fading

immagini e oggetti concreti di uso comune

Mentre al punto 4 è previsto un momento di revisione, al termine della sezione 5 è previsto un riquadro per il momento di eventuale revisione e per la verifica conclusiva dei risultati

Revisione

Data: _____

Specificare i punti eventualmente oggetto di revisione relativi alle Dimensioni interessate

Verifica conclusiva degli esiti

Data: _____

Con verifica dei risultati conseguiti e valutazione sull'efficacia di interventi, strategie e strumenti

Per la Scuola dell'Infanzia

Per la Scuola dell'Infanzia occorre tener conto che i campi di esperienza si sviluppano ed intrecciano in **percorsi educativi** e non in percorsi didattici che invece caratterizzano le discipline degli altri gradi di scuola.

A tal riguardo, è utile richiamare quanto riportato nel documento "Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari" in cui si legge proprio che *«nella scuola dell'infanzia la centralità di ogni soggetto nel processo di crescita è favorita dal particolare contesto educativo... non si tratta di organizzare e "insegnare" precocemente contenuti di conoscenza o linguaggi/abilità, perché i campi di esperienza vanno piuttosto visti come contesti culturali e pratici che "amplificano" l'esperienza dei bambini grazie al loro incontro con immagini, parole, sottolineature e "rilanci" promossi dall'intervento dell'insegnante»*.

In tale ottica, la predisposizione in parallelo di *Obiettivi* ed *Esiti* si rivela funzionale, in quanto consente di constatare la linearità e coerenza di quanto ci si pone e del "risultato" valutabile.

6. Osservazioni sul contesto: barriere e facilitatori

Osservazioni nel contesto scolastico con indicazione delle barriere e dei facilitatori a seguito dell'osservazione sistematica dell'alunno o dell'alunna e della classe

- Per questa sezione è previsto un unico campo aperto, non strutturato, che le scuole possono compilare con estrema flessibilità, tenendo conto di esigenze, conoscenze ed esperienze maturate rispetto alla prospettiva bio-psico-sociale alla base della classificazione ICF dell'OMS, anche nel caso in cui il Profilo di Funzionamento non fosse disponibile.
- Le indicazioni sono divise in due paragrafi distinti:
 - a) **"Fattori ambientali e ICF"** analizza le indicazioni di contesto che possono emergere dal Profilo di Funzionamento fornendo suggerimenti per un eventuale adattamento in ambito scolastico.
 - b) **"Barriere e facilitatori in un ambiente di apprendimento inclusivo"** fornisce indicazioni per individuare i fattori che possono aiutare o ostacolare la realizzazione di un ambiente di apprendimento inclusivo, applicabili anche in assenza del Profilo di Funzionamento

- Nel manuale ICF-CY si specifica che «i **fattori contestuali** (ovvero i fattori ambientali e personali) interagiscono con l'individuo in una condizione di salute e determinano il livello e il grado del suo funzionamento. I **fattori ambientali** sono estrinseci all'individuo (ad es. gli atteggiamenti della società, gli aspetti architettonici, il sistema normativo e le leggi). I **Fattori personali**, d'altro canto, non vengono classificati nella presente versione dell'ICF. Essi comprendono il sesso, la razza, l'età, la forma fisica, lo stile di vita, le abitudini, la capacità di adattamento e altri fattori di questo genere. La loro valutazione, se necessaria, è lasciata agli utilizzatori» (ICF-CY, pag. 45).
- Prendendo spunto da queste indicazioni, possiamo osservare **alcune dimensioni di contesto personale, e come queste possano facilitare il funzionamento dell'alunno/a nel suo apprendimento e partecipazione sociale oppure ostacolarlo**, ad esempio: alcune abitudini consolidate, la capacità di adattamento ai cambiamenti ed altre variabili di mediazione psico-affettiva, come la motivazione, la gestione delle emozioni, gli stili attributivi, l'autoefficacia e l'autostima.
- ICF lascia in questo caso agli utilizzatori un campo aperto, di particolare importanza nella prospettiva bio-psico-sociale.

dott.ssa Assunta Malorino Psicologa-Psicoterapeuta

- **Facendo riferimento a FACILITATORI e BARRIERE, i fattori ambientali, entro cui essi si collocano, sono definiti come fattori "esterni" che vengono considerati per l'influenza che possono avere sul soggetto;** non rientrano in questo ambito eventuali osservazioni sulle reazioni della persona rispetto al contesto («è sereno/a, collaborativo/a, reattivo/a...») che eventualmente possono essere considerate come indicatori per valutare l'influenza, positiva o negativa, di altre situazioni di contesto.
- Vengono definiti tre ambiti prioritari da analizzare: *l'ambiente fisico* e altri fattori legati ai Prodotti e tecnologie, *l'ambiente sociale e gli atteggiamenti*.
- In un contesto scolastico *l'ambiente fisico* è probabilmente il più semplice da considerare, facendo riferimento a problematiche oggettive facilmente identificabili legate all'accessibilità e alla fruibilità degli spazi o alla disponibilità di attrezzature didattiche o di supporto, materiali per l'apprendimento (ad esempio barriere architettoniche, locali eccessivamente rumorosi, carenza di tecnologie specifiche, mancanza di supporti per l'autonomia personale...).
- Per quanto riguarda il *contesto sociale*, è opportuno analizzare le relazioni tra insegnanti e altri adulti di riferimento da una parte, il gruppo dei pari dall'altra, osservando l'influenza - positiva o negativa - che questi rapporti possono avere.
- Rispetto agli *atteggiamenti* è utile considerare in particolare i facilitatori che possano promuovere l'inclusione, mentre – soprattutto in casi in cui si manifestino problemi di comportamento tali da generare tensioni con il gruppo classe e le famiglie – è opportuno prevenire e il più possibile limitare atteggiamenti di rifiuto o emarginazione.

OSSERVAZIONI SUL CONTESTO: BARRIERE E FACILITATORI

Osservazioni nel contesto scolastico con indicazione delle barriere e dei facilitatori a seguito dell'osservazione sistematica del bambino o della bambina e della sezione

BARRIERE:

Gli ambienti particolarmente rumorosi, al chiuso e con tanti bambini, in alcuni casi provocano il rifiuto per l'attività e una certa agitazione che Marco manifesta con stereotipie e sfarfalli

FACILITATORI:

PECS
 Immagini di animali
 Disegni
 Fotografie
 simboli
 Musica
 Rinforzatori positivi

dot.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

L'individuazione delle barriere è finalizzata alla pianificazione di interventi volti a eliminarle o quanto meno a ridurne l'impatto negativo.

Pertanto, questa voce della Sezione 6 è da intendersi come preliminare alla Sezione 7 dedicata agli interventi sul contesto.

dot.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

7. Interventi sul contesto per realizzare un ambiente di apprendimento inclusivo

Obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie, anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati.

- **Dopo aver analizzato il contesto nella sezione precedente, qui si definiscono gli interventi che si intendono attivare per realizzare un efficace ambiente di apprendimento inclusivo.**
- Anche per questa sezione, il modello da compilare prevede un unico campo aperto, non strutturato, da redigere con flessibilità, completato solo dallo spazio per eventuali revisioni e da quello per la verifica conclusiva degli esiti.
- Partendo dalle osservazioni espresse nella Sezione n. 6, si tratta innanzitutto di definire quali iniziative si intendono attivare per rimuovere le barriere individuate, o almeno ridurne gli effetti negativi attraverso strategie organizzative o supporti compensativi, ma anche di riflettere su come valorizzare i facilitatori offerti dal contesto per trarre il massimo vantaggio operativo per il successo del progetto di inclusione.

Pag 24 Linee Guida

Al fine di individuare e potenziare dei facilitatori capaci di rimuovere le barriere o quanto meno di ridurle, è opportuno fare riferimento non soltanto a facilitatori individuali rivolti alla persona con disabilità, ma anche a **facilitatori universali**.

A tale scopo è utile richiamare i principi di “Progettazione universale” e di inclusione, su cui l’ONU si è autorevolmente pronunciata in diverse riprese nel nostro secolo. In particolare, la progettazione universale indica la progettazione e la realizzazione di prodotti, ambienti, programmi e servizi utilizzabili e accessibili da tutte le persone

dot.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

INTERVENTI SUL CONTESTO PER REALIZZARE UN AMBIENTE DI APPRENDIMENTO INCLUSIVO

Obiettivi educativi e didattici, strumenti, strategie e modalità per realizzare un ambiente di apprendimento nelle dimensioni della relazione, della socializzazione, della comunicazione, dell'interazione, dell'orientamento e delle autonomie, anche sulla base degli interventi di corresponsabilità educativa intrapresi dall'intera comunità scolastica per il soddisfacimento dei bisogni educativi individuati.

L'*ambiente di apprendimento* della scuola è stato strutturato per facilitare il funzionamento di Marco (ICF, 2001), degli altri bambini con disabilità e con altri Bisogni Educativi Speciali: tutti gli ambienti sono personalizzati con immagini chiave e con colori specifici per aiutare Marco e gli altri bambini ad orientarsi e ad avere alcuni riferimenti chiari e precisi di dove si trovano, della tipologia e durata delle attività di quello specifico ambiente.

Al termine della sezione 7 ritroviamo:

Revisione	Data: _____
Specificare i punti oggetto di eventuale revisione	
Verifica conclusiva degli esiti	Data: _____
con verifica dei risultati conseguiti e valutazione sull'efficacia di interventi, strategie e strumenti	

- **Revisione**
- In questa sezione è possibile riportare eventuali modifiche, a seguito di una verifica intermedia del PEI.
- **Verifica conclusiva degli esiti**
- In questa sezione occorre inserire i risultati della valutazione conclusiva, al termine dell'anno scolastico, rispetto all'efficacia degli interventi descritti

- La **sezione 8** risente del diverso ordinamento normativo dei vari gradi di scuola

8. Interventi sul percorso curricolare

8.1 Modalità di sostegno didattico e ulteriori interventi di inclusione	
8.2 Modalità di verifica	

La Sezione 8 racchiude gli interventi previsti per impostare una programmazione didattica personalizzata che andrà a ridefinire il curricolo elaborato all'interno dell'istituzione scolastica, in base alle esigenze educative e didattiche dell'alunno/a. Sarà necessario considerare tutte le diverse componenti del processo: contenuti, metodi, attori, tempi, luoghi, modalità e criteri di verifica e valutazione.

È necessario esplicitare, altresì, in che modo viene utilizzata la risorsa del sostegno di classe e quali azioni sono previste da parte del consiglio di classe in assenza di tale risorsa, coerentemente con quanto riportato nella Sezione 9-Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse.

Questa sezione risente del diverso ordinamento normativo dei vari gradi di scuola, infatti:

SCUOLA dell'INFANZIA

8.1 Interventi educativi, strategie, strumenti nei diversi campi di esperienza

Nella Sezione 8.1, è possibile fornire le indicazioni necessarie per descrivere come la programmazione personalizzata si integri con quella della sezione (gruppo classe), in modo coerente con gli obiettivi educativi e gli interventi specifici riportati nella Sezione 5.

Nel caso in cui sia possibile una completa partecipazione a tutte le attività previste, sia nel curriculum implicito che in quello proprio dei campi di esperienza, ci si limita a descrivere eventuali adattamenti utili a livello generale o per specifiche attività.

Laddove siano necessari interventi di personalizzazione per garantire la partecipazione, essi si esplicitano, a meno che non siano inclusi tra gli interventi previsti nella Sezione 5 in relazione alle dimensioni previste nel Profilo di Funzionamento. In tal caso, è sufficiente fornire un richiamo a quella sezione.

SCUOLA PRIMARIA

8.1 Interventi educativi, strategie, strumenti nelle diverse aree disciplinari

Nel riquadro 8.1 sono descritti gli interventi attivati per tutte le discipline, le strategie e gli strumenti necessari insieme a una sintetica definizione delle eventuali modalità di verifica personalizzate.

In questa sezione è opportuno riportare gli interventi di personalizzazione previsti a supporto degli apprendimenti didattici, che è bene tenere distinti rispetto a quanto indicato nella dimensione "D - NEUROPSICOLOGICA, COGNITIVA E DELL' APPRENDIMENTO" della Sezione 4 del PEI, nella quale si punta l'attenzione - se ritenuto necessario in base al Profilo di Funzionamento - su competenze trasversali e strumentali di tipo metacognitivo, riferite a capacità e metodo di studio.

Le modalità di verifica possono essere esplicitate in modo più dettagliato, in relazione alla progettazione disciplinare.

È necessario esplicitare in che modo viene utilizzata la risorsa del sostegno di classe e quali azioni sono previste da parte del team docenti in assenza di tale risorsa, coerentemente con quanto riportato nella Sezione 9 - *Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse.*

8.2 Modalità di verifica

In questo campo si chiede di definire **le personalizzazioni necessarie rispetto alle modalità di verifica adottate nella classe e utilizzate per tutte le discipline**. Tenuto conto degli obiettivi didattici e dei criteri di valutazione stabiliti per ogni disciplina (cf. 8.3), anche nel caso in cui fossero gli stessi stabiliti per la classe, le personalizzazioni da mettere in atto per la somministrazione e lo svolgimento delle prove di verifica sono indicate con chiarezza al fine di assicurarsi che la verifica avvenga secondo modalità efficaci ed eque. È importante garantire l'accessibilità e la fruibilità delle verifiche, specie se prevedono attività legate alla lettura-scrittura, aspetto che rientra nella progettazione del contesto inclusivo.

A titolo esemplificativo, nelle Linee guida si riportano alcune forme di personalizzazione che possono essere considerate:

- la possibilità di assegnare **tempi più lunghi** tutte le volte che è richiesto dalle condizioni funzionali o di contesto;
- la **riduzione per numero o dimensioni delle verifiche** proposte se non è possibile assegnare tempi aggiuntivi;
- l'**adattamento della tipologia di prova**: colloquio orale anziché prova scritta, a domande chiuse anziché aperte, verifiche strutturate (domande a risposta multipla, vero/falso, testo a completamento etc.) o semistrutturate etc.;
- il ricorso a **interventi di assistenza o supporto di vario tipo**, più o meno determinanti nell'esito della prestazione, secondo i casi;
- l'uso di **strumenti compensativi**, nel senso più ampio del termine e comprendendo quindi tutto quello che può servire per ridurre le difficoltà esecutive di vario tipo connesse alla disabilità,

- nel modello destinato alla Scuola dell'Infanzia è indicata la (campo 8.1)«**descrizione degli interventi EDUCATIVI, strategie, strumenti (e personalizzazione) applicati nei diversi campi di esperienza**» (cita «**Sostegno Educativo e ulteriori strumenti di inclusione**») (**Non c'è dunque una progettazione didattica per discipline**). E' prevista la revisione e la verifica degli esiti(non degli apprendimenti!!!!).
- per la Scuola Primaria è prevista la **descrizione degli interventi EDUCATIVO-DIDATTICI di personalizzazione**; la **progettazione è articolata per discipline /aree disciplinari** o altri raggruppamenti, se ritenuti più funzionali, e prevede **una valutazione (stessi criteri della classe o personalizzazione) rispetto alle discipline (8.3)e rispetto al comportamento (8.5);** ;
- per la Scuola Secondaria di primo grado la **progettazione è articolata per discipline**, e prevede anche l'indicazione delle **modalità di valutazione (stessi criteri della classe o personalizzazione) rispetto alle discipline (8.3)e rispetto al comportamento (8.5);**
- per la Scuola Secondaria di secondo grado, oltre alla (8.3)progettazione per discipline/insegnamenti e all'indicazione dell'eventuale personalizzazione (o percorso didattico differenziato) e dei criteri di valutazione e tipo di verifiche, si prevedono necessarie considerazioni in merito alla validità del titolo di studio e, limitatamente agli ultimi tre anni di corso, si realizza la **progettazione dei PCTO (8.4) - Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento**.
schema riassuntivo.....

8. Interventi sul percorso curricolare

Organizzazione modelli PEI relativamente al punto 8

Infanzia	8. 1 Interventi educativi, strategie, strumenti nei diversi campi di esperienza (Modalità di sostegno educativo e ulteriori interventi di inclusione)
Primaria	8. 1 Interventi educativo-didattici, strategie, strumenti nelle diverse aree disciplinari (Modalità di sostegno educativo e ulteriori interventi di inclusione) 8.3 Progettazione disciplinare (Discipline/aree disciplinari) 8.5 Criteri di valutazione del comportamento ed eventuali obiettivi specifici
Primo grado	8. 1 Modalità di sostegno didattico e ulteriori interventi di inclusione 8.2. Modalità di verifica 8.3 Progettazione disciplinare (discipline) 8.5 Criteri di valutazione del comportamento ed eventuali obiettivi specifici
Secondo grado	8. 1 Modalità di sostegno didattico e ulteriori interventi di inclusione 8.2. Modalità di verifica 8.3 Progettazione disciplinare (discipline) 8.4. Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento (PCTO, a partire dalla classe III) 8.5 Criteri di valutazione del comportamento ed eventuali obiettivi specifici

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

8.3 Progettazione disciplinare

8.3 Progettazione disciplinare

Disciplina: _____	<input type="checkbox"/> A - Segue la progettazione didattica della classe e si applicano gli stessi criteri di valutazione <input type="checkbox"/> B - Rispetto alla progettazione didattica della classe sono applicate le seguenti personalizzazioni in relazione agli obiettivi di apprendimento (conoscenze, abilità, traguardi di competenze) e ai criteri di valutazione
Disciplina: _____	<input type="checkbox"/> A - Segue la progettazione didattica della classe e si applicano gli stessi criteri di valutazione <input type="checkbox"/> B - Rispetto alla progettazione didattica della classe sono applicate le seguenti personalizzazioni in relazione agli obiettivi di apprendimento (conoscenze, abilità, traguardi di competenze) e ai criteri di valutazione
Disciplina: _____	<input type="checkbox"/> A - Segue la progettazione didattica della classe e si applicano gli stessi criteri di valutazione <input type="checkbox"/> B - Rispetto alla progettazione didattica della classe sono applicate le seguenti personalizzazioni in relazione agli obiettivi di apprendimento (conoscenze, abilità, traguardi di competenze) e ai criteri di valutazione

Per ogni disciplina o area disciplinare (o altro raggruppamento ritenuto funzionale ai fini della progettazione) è possibile indicare se siano previsti o meno interventi di personalizzazione rispetto alla progettazione didattica della classe e/o ai criteri di valutazione, scegliendo una delle due voci Ao B...

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

È necessario definire con chiarezza gli **obiettivi di apprendimento** su cui si dovrà basare la valutazione prevista.

Il GLO ha facoltà di decidere se nella voce B sia opportuno indicare la personalizzazione di tutti gli obiettivi previsti per la classe o sceglierne solo alcuni, indicare macro contenuti o effettuare rimandi alla progettazione di ogni insegnante oppure, se sia preferibile, indicare le basi della personalizzazione disciplinare utili ai fini di una valutazione accurata degli apprendimenti.

A tale proposito, il campo può essere compilato liberamente oppure, se si preferisce, si può scegliere tra una di queste due modalità:

B1 - se le differenze rispetto alla progettazione della classe non sono rilevanti, può essere conveniente esplicitare solo le personalizzazioni apportate: riduzioni dei contenuti, semplificazioni o facilitazioni, eventuali obiettivi ridotti.

Questa opzione può essere introdotta dall'espressione: «*Segue la progettazione didattica della Classe tranne questi adattamenti:*»

Modificando la progettazione, cambiano quasi di sicuro anche i risultati attesi, per cui la revisione dei criteri di valutazione rispetto alla classe diventa di solito indispensabile.

B2 - se la progettazione personalizzata è molto diversa da quella della classe, si definiscono gli obiettivi disciplinari previsti, specificando i risultati attesi e i relativi criteri di valutazione

Nel secondo ciclo di istruzione si pone la questione della validità del titolo di studio.

Per conseguire il diploma lo studente deve seguire un percorso di studi che, anche se personalizzato, **sia sostanzialmente riconducibile a quello previsto per l'indirizzo di studi frequentato e sostenere, in tutte le discipline, prove di verifica ritenute equipollenti, ossia ritenute dello stesso valore di quelle somministrate alla classe.**

Una progettazione didattica che attua una rilevante riduzione degli obiettivi di apprendimento previsti per uno specifico indirizzo di studi, in termini di conoscenze, abilità e competenze, viene chiamata *differenziata* e alla fine del percorso scolastico porta al rilascio di un attestato dei crediti formativi, non del diploma.

La valutazione degli apprendimenti è riferita alla progettazione personalizzata definita nel PEI e può prevedere pertanto anche verifiche non equipollenti.

Le decisioni che riguardano la corrispondenza dei percorsi disciplinari e l'equipollenza - ossia la validità delle prove di verifica - sono di competenza del Consiglio di classe non del GLO

nel suo insieme; nel PEI si definiscono gli obiettivi da raggiungere per ciascuna disciplina e in base ad essi il Consiglio di classe dichiara, attraverso un voto e secondo i criteri definiti, se sono stati raggiunti. Il Consiglio di classe ha altresì il compito di definire se quegli obiettivi consentano o meno di caratterizzare il percorso personalizzato seguito come valido per il conseguimento del titolo.

Considerando che tutti i membri del Consiglio di classe sono anche membri del GLO, in molti casi le decisioni assunte al momento della definizione del PEI possono essere ritenute approvate entrambi gli organismi, semplificando le procedure-----

In questo modello di PEI sono previsti due spazi distinti per indicare se il percorso è valido o no per il conseguimento del titolo: uno inserito nel dettaglio delle singole discipline(in8.3), l'altro, alla fine della sezione 8, come momento di sintesi complessiva.

8.3 Progettazione disciplinare....

DISCIPLINA

- ✗ A - Segue la progettazione didattica della classe e si applicano gli stessi criteri di valutazione
- ✗ B - Rispetto alla progettazione didattica della classe sono applicate le seguenti **personalizzazioni** in relazione agli obiettivi specifici di apprendimento (conoscenze, abilità, competenze) e ai criteri di valutazione: **(PEI semplificato o per obiettivi minimi)**

- ✗ con verifiche identiche ✗ equipollenti ✗
- ✗ C - Segue un percorso didattico differenziato.....**(PEI differenziato)**
 con verifiche ✗ non equipollenti [indicare la o le attività alternative svolte in caso di differenziazione della didattica

L'opzione "C" si seleziona quando gli obiettivi disciplinari previsti sono nettamente ridotti rispetto a quelli della classe, per cui non è proponibile una valutazione su prove equipollenti. In questo riquadro occorre definire quali sono questi obiettivi previsti, specificando i risultati attesi e i relativi criteri di valutazione.

Si ricorda che anche una sola disciplina definita in questo modo rende obbligatoriamente "differenziato" il percorso didattico complessivo.

In questo modo si mira a fornire indicazioni più precise in caso di prestazioni molto disomogenee nelle varie discipline che rendono necessario specificare i traguardi possibili in base alle potenzialità, evitando classificazioni esclusivamente globali che rischiano di portare a una riduzione generale delle aspettative di apprendimento, e talora anche ad atteggiamenti di deresponsabilizzazione.

In presenza di percorsi misti, differenziati in alcune discipline e sostanzialmente ordinari o personalizzati ma con verifiche equipollenti in altre, il percorso didattico complessivo è necessariamente differenziato, perché **nel nostro impianto ordinamentale è sufficiente una singola “non conformità” in una disciplina per precludere il conseguimento del diploma.**

Ma, soprattutto in questi casi, è importante far conoscere e valorizzare le opportunità che il nostro sistema offre per conseguire ugualmente il diploma qualora le difficoltà che impediscono di sostenere in modo valido alcune discipline venissero nel tempo superate, attraverso attività di recupero specifiche o, se ritenuto necessario, allungando il percorso scolastico con una ripetenza.

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

Riquadro di riepilogo:

La Studentessa/lo Studente segue un percorso didattico di tipo:

- 1. ordinario
- 2 personalizzato (con prove equipollenti)
- 3 differenziato

Possiamo considerare «1 - ordinario» un percorso in cui per tutte o quasi le discipline è stata selezionata l'opzione A.

Il percorso può essere del secondo tipo, «2 - personalizzato con prove equipollenti» se per tutte le discipline è stata selezionata l'opzione A o B.

Il percorso è «3 - differenziato» se anche per una sola disciplina è stata selezionata l'opzione C.

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

Il passaggio dalla programmazione differenziata a una valida per il conseguimento del titolo è infatti possibile se il Consiglio di classe decide, in base agli elementi di valutazione in suo possesso e con adeguata motivazione, che lo studente è in grado di apprendere anche le discipline seguite in precedenza in modo differenziato, sostenendo in un secondo momento prove equipollenti.

La prima applicazione della programmazione differenziata richiede una formale proposta del Consiglio di classe ai genitori, che successivamente deve essere concordata con loro: essi possono rifiutarla e in questo caso saranno somministrate in tutte le discipline delle prove equipollenti, ossia valide secondo l'ordinaria progettazione dell'indirizzo di studi frequentato, anche se andranno comunque garantite le attività di sostegno e continueranno ad essere applicate tutte le personalizzazioni ai metodi di valutazione

Negli anni successivi la continuazione del percorso differenziato viene considerata **automatica**, salvo diversa decisione del Consiglio di classe, anche derivante da motivata richiesta della famiglia.

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

il problema del “passaggio da PEI differenziato a PEI semplificato”.

La “procedura” con la quale alcune famiglie chiedono questo passaggio solo nell'ultimo anno, con esiti spesso paradossali e con frequente insorgenza di contenzioso, è una grave criticità e una stortura più e più volte segnalata dalle istituzioni scolastiche. Infatti è del tutto evidente che sostenere un esame con prove equipollenti sulla base di un PEI “semplificato” significa che tali prove debbono essere costruite in modo tale da poter accertare il raggiungimento, sia pur a livello essenziale, di competenze e risultati / obiettivi di apprendimento *di un intero percorso scolastico, e non dell'ultimo anno*. Un raggiungimento che non può avvenire nell'arco del solo ultimo anno, se negli anni precedenti il percorso non è stato conforme a quello ordinario.

Pur tuttavia, è sempre ammessa la possibilità di rientrare in un percorso ordinario, qualora lo studente superi prove integrative, in apposita sessione, relative alle discipline e ai rispettivi anni di corso durante i quali è stato seguito un percorso differenziato.

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

8.5 criteri di valutazione del comportamento

5.5 Criteri di valutazione del comportamento ed eventuali obiettivi specifici

Comportamento:

- A - Il comportamento è valutato in base agli stessi criteri adottati per la classe
 B - Il comportamento è valutato in base ai seguenti criteri personalizzati e al raggiungimento dei seguenti obiettivi: ...

Per la valutazione del comportamento sono presenti due opzioni, in base all'esigenza o meno di personalizzazione.

Nel caso di difficoltà nella regolazione del comportamento, sarà opportuno prevedere non soltanto criteri di valutazione personalizzati, ma anche una progettazione coerente con gli obiettivi educativi indicati nella Sezione 4, con particolare riguardo alla dimensione dell'interazione, unitamente a specifiche strategie di intervento, che saranno esplicitate anche nella Sezione 9.

Osservazioni dello studente o della studentessa

Lo studente fa parte del GLO e può ovviamente esprimere osservazioni su tutti i contenuti del PEI, ma in questa fase, relativa al Comportamento, può essere particolarmente rilevante cogliere e valorizzare il suo punto di vista.

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

La Sezione 8 si conclude con i campi **Revisione**, che permette di segnalare eventuali modifiche in base a un monitoraggio in itinere del PEI, e **Verifica conclusiva degli esiti** per tutti gli ordini di scuola.

Come in tutte le sezioni del PEI, quando si parla di **verifica conclusiva** degli esiti la valutazione è riferita prioritariamente *all'efficacia degli interventi, e strumenti* non solo al *raggiungimento degli obiettivi* previsti da parte della bambina e del bambino, dell'alunna e dell'alunno o della studentessa e dello studente.

Questa distinzione è particolarmente importante in questa sezione dedicata agli apprendimenti, considerando che - a parte la Scuola dell'Infanzia, ove non si svolge la valutazione strutturata degli apprendimenti - **la valutazione degli apprendimenti non spetta al GLO ma è di competenza specifica del team docenti e del consiglio di classe!!!**-----

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

In questa fase il GLO verifica, pertanto, se l'impianto complessivo della personalizzazione abbia funzionato o meno, ossia se l'insieme di interventi e di strategie attivati, assieme a quelli destinati alla realizzazione di un ambiente di apprendimento inclusivo (così come indicato nella Sezione 7), abbia dato i risultati attesi, (considerando altresì la verifica degli obiettivi didattici definiti dal team docenti e dal consiglio di classe, ma senza limitarsi al solo aspetto didattico).

La valutazione va, dunque, impostata in un'ottica di miglioramento, al fine di riflettere sul superamento di limiti, difficoltà e barriere, senza soffermarsi soltanto sulle criticità rilevate

Nel PEI, come indicato nel DLgs 66/2017, sono definiti gli strumenti per l'effettivo svolgimento dei PCTO –

percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (ex “alternanza scuola-lavoro”) per studenti e studentesse con disabilità, assicurando la loro partecipazione.

Per gli studenti degli ultimi anni infatti si pone l'obiettivo di Sostenere il Passaggio dalla Scuola al Lavoro, e in particolare di accrescere l'autonomia, la motivazione, l'autopercezione e la sicurezza del ragazzo

Tipologia di percorso

Si chiede innanzitutto di specificare la tipologia di percorso prevista, scegliendo tra tre diverse opzioni: * aziendale, *scolastico, *altro .

AZIENDA: Ricordiamo che può essere equiparata a un'azienda anche una struttura lavorativa protetta o assistita, destinata solo a persone con disabilità

SCUOLA: Nel caso di una esperienza di tipo scolastico, si può cercare di realizzare un ambiente di lavoro che dal punto di vista organizzativo (regole, orari, persone di riferimento) proponendo attività diverse rispetto all'ordinaria routine scolastica. (è possibile uno scambio tra scuole)

ALTRO:La terza opzione (altra tipologia di percorso, quindi né in azienda né a scuola) va prevista in casi eccezionali, ad esempio in presenza di un progetto di istruzione domiciliare.

[...]

8.4 . PERCORSI PER LE COMPETENZE TRASVERSALI E L'ORIENTAMENTO Legge 30 dicembre 2018, n. 145, art. 1, cc. 784-787 (a partire dalla classe III)

Tipologia di percorso per le competenze trasversali e l'orientamento

A PERCORSO AZIENDALE:	ESTREMI DELLA CONVENZIONE stipulata : _____
	NOME E TIPOLOGIA AZIENDA: _____
	TUTOR AZIENDALE (ESTERNO): _____
	TUTOR SCOLASTICO (INTERNO), _____ se diverso dal docente di sostegno
	DURATA E ORGANIZZAZIONE TEMPORALE DEL PERCORSO _____
Modalità di raggiungimento della struttura ospitante o di rientro a scuola, mezzi di trasporto e figure coinvolte: _____	

le informazioni da inserire nei riquadri (nome dell'azienda, tutor, figure coinvolte, durata...) possono essere redatte nelle successive revisioni del PEI, se non ancora disponibili

B PERCORSO SCOLASTICO:	FIGURE COINVOLTE e loro compiti _____
	DURATA E ORGANIZZAZIONE TEMPORALE PERCORSO _____
C ALTRA TIPOLOGIA DI PERCORSO:	<input type="checkbox"/> attività condivise con l'Ente locale ai fini del <u>Progetto individuale</u> di cui al D. Lgs. 66/2017, art. 6.

Progettazione del percorso

Gli obiettivi indicati dal documento sui piani di transizione dell' Agenzia Europea, ...

- Accrescere le chances del ragazzo di ottenere un lavoro adeguato;
- Collegare gli interessi, i desideri, le motivazioni, le competenze, le capacità, le attitudini e le abilità del ragazzo con i requisiti prescritti dalla professione, dal mondo del lavoro, dall'ambiente lavorativo e dalle aziende;
- Accrescere l'autonomia, la motivazione, l'autopercezione e la sicurezza del ragazzo;
- Creare una situazione vincente per il ragazzo e i suoi colleghi.

..... **O più specifici tratti dalla sez.5**

come si intende superare eventuali barriere e valorizzare i fattori di facilitazione.

Si definiscono le azioni previste e i tempi/fasi (es: incontro con esperti, visite aziendali, impresa formativa simulata, *project work in* e con l'impresa, tirocini, progetti di imprenditorialità, ecc

Riportare gli indicatori che si intendono esaminare per il monitoraggio in itinere e per la verifica finale, assieme agli esiti previsti

1) il conseguimento degli obiettivi in base agli esiti previsti, nonché il livello di riduzione dei vincoli di contesto e loro eventuale permanenza;

2) la replicabilità dell'attività e le misure di miglioramento da assumere.... informazioni che serviranno da traccia iniziale per la progettazione del PCTO per l'anno successivo

OBIETTIVI DI COMPETENZA DEL PROGETTO FORMATIVO	
TIPOLOGIA DEL CONTESTO CON L'INDICAZIONE DELLE BARRIERE E DEI FACILITATORI nello specifico contesto ove si realizza il percorso	
TIPOLOGIE DI ATTIVITÀ (es: incontro con esperti, visite aziendali, impresa formativa simulata, project work in e con l'impresa, tirocini, progetti di imprenditorialità ecc.) e MODALITÀ/FASI di svolgimento delle attività previste	
MONITORAGGIO E VALUTAZIONE	
COINVOLGIMENTO DELLA RETE DI COLLABORAZIONE DEI SERVIZI TERRITORIALI per la prosecuzione del percorso di studio per l'inserimento nel mondo del lavoro	
Osservazioni dello Studente o della Studentessa	
Revisione _____ Data: _____	
Specificare i punti oggetto di eventuale revisione	
Verifica finale _____ Da _____	
VERIFICA FINALE , con particolare riferimento: 1. al livello di riduzione dei vincoli di contesto e alla loro eventuale permanenza; 2. alla replicabilità dell'attività e alle misure di miglioramento da assumere sulla base del riscontro del tutor	

dot.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

Sezione 9

Organizzazione generale del progetto di inclusione e utilizzo delle risorse

Nella Sezione 9 si richiede al GLO di descrivere come viene organizzato il progetto di inclusione definito nelle precedenti sezioni del PEI, in particolare come vengono utilizzate le risorse assegnate o disponibili, anche in vista di una responsabile e motivata definizione delle esigenze di sostegno didattico e delle altre figure professionali che andranno specificate nella sezione 11.

A parte la possibilità di una diversa organizzazione temporale della tabella orario settimanale per la Scuola dell'Infanzia (eventualmente suddivisa per periodi o attività, non rigorosamente per ore) **questa sezione rimane la stessa per tutti i gradi di scuola.**

Tabella orario settimanale

(da adattare - a cura della scuola - in base all'effettivo orario della classe)

Per ogni ora specificare:

- se l' alunno/a è presente a scuola salvo assenze occasionali Pres. * (se è sempre presente non serve specificare)
- se è presente l'insegnante di sostegno Sost. *
- se è presente l'assistente all'autonomia o alla comunicazione Ass. *

	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Sabato
8.00 - 9.00	Pres. * Sost. * Ass. *					
9.00 - 10.00	Pres. * Sost. * Ass. *					
10.00 - 11.00	Pres. * Sost. * Ass. *					
11.00 - 12.00	Pres. * Sost. * Ass. *					
12.00 - 13.00	Pres. * Sost. * Ass. *					
...	...					

Tabella informativa
Tale tabella è finalizzata alla richiesta di informazioni che possano definire nel dettaglio le esigenze e le scelte operate dal GLO.

L'alunno/a frequenta con orario ridotto?	<input type="checkbox"/> Sì: è presente a scuola per ___ ore settimanali rispetto alle ___ ore della classe, su richiesta <input type="checkbox"/> della famiglia <input type="checkbox"/> degli specialisti sanitari, in accordo con la scuola, per le seguenti motivazioni:..... <input type="checkbox"/> No, frequenta regolarmente tutte le ore previste per la classe
L'alunno/a è sempre nel gruppo classe con i compagni?	<input type="checkbox"/> Sì <input type="checkbox"/> No, in base all'orario è presente n. ___ ore in laboratorio o in altri spazi per le seguenti attività _____
Insegnante per le attività di sostegno	Numero di ore settimanali _____
Risorse destinate agli interventi di assistenza igienica e di base	Descrizione del servizio svolto dai collaboratori scolastici _____

L'alunno è sempre in classe?
Consente di specificare in che modo avviene la partecipazione alle attività della classe e se siano programmati specifici interventi da attuare al di fuori della classe.
Sarebbe opportuno indicare accanto a ogni attività:
- quali risorse professionali sono coinvolte (docente di sostegno, assistente, docenti curricolari etc.);
- se l'attività è individuale o se si svolge in modalità cooperativa, e con di tutoraggio tra pari;
- le motivazioni a supporto di questa scelta, anche in considerazione di una eventuale compensazione per la mancata partecipazione alle attività che contemporaneamente sono previste in classe.

dof.ssa Assunta Matorino Psicologa-Psicoterapeuta

Risorse professionali destinate all'assistenza, all'autonomia e/o alla comunicazione	Tipologia di assistenza / figura professionale _____ Numero di ore settimanali condivise con l'Ente competente _____
Altre risorse professionali presenti nella scuola/classe	<input type="checkbox"/> docenti del team o della scuola in possesso del titolo di specializzazione per le attività di sostegno <input type="checkbox"/> docenti dell'organico dell'autonomia coinvolti/e in progetti di inclusione o in specifiche attività rivolte all'alunno/a e/o alla classe <input type="checkbox"/> altro _____
Uscite didattiche, visite guidate e viaggi di istruzione	Interventi previsti per consentire all'alunno/a di partecipare alle uscite didattiche, alle visite guidate e ai viaggi di istruzione organizzati per la classe _____

Risorse professionali destinate all'assistenza per l'autonomia e/o la comunicazione
precisare quante sono le ore settimanali di assistenza assegnate, specificando la relativa tipologia attraverso denominazioni usate anche a livello locale per le varie figure professionali (es. AEC, ASACOM, OSS, assistenti educativi, ecc.). E' possibile esplicitare i criteri e le priorità che hanno orientato le scelte in merito all'articolazione dell'orario e all'organizzazione del servizio, nonché le iniziative di coordinamento adottate.

Altre risorse professionali presenti nella scuola/classe
chiede di indicare le altre risorse professionali che operano nella classe per il progetto di inclusione, in particolare:
 docenti della classe in possesso del titolo di specializzazione per le attività di sostegno;
 docenti dell'organico dell'autonomia coinvolti/e in progetti di inclusione o in specifiche attività rivolte all'alunno/a con disabilità o alla classe;

Uscite didattiche, visite guidate e viaggi di istruzione Indicare interventi, supporti, precauzione per consentire la partecipazione – con il massimo livello di autonomia e sicurezza – alle uscite didattiche e alle visite di istruzione. Anche in questo ambito è necessario un intervento sul contesto, eliminando le possibili barriere.

Strategie per la prevenzione e l'eventuale gestione di comportamenti problematici	
Attività o progetti sull'inclusione rivolti alla classe	
Trasporto Scolastico	Indicare le modalità di svolgimento del servizio

Strategie per la prevenzione e l'eventuale gestione di comportamenti problematici

In questa sezione è possibile fornire indicazioni operative in presenza di comportamenti problematici, riportando i soggetti coinvolti e le modalità di azione previste, coerentemente con quanto già illustrato nelle Sezioni 5, 7 e 8 (voce 8.5).

Attività o progetti per l'inclusione rivolti alla classe

In riferimento a quanto indicato nelle Sezioni 6 e 7, è possibile elencare attività e progetti per l'inclusione che sono previsti nel corso dell'anno scolastico, eventualmente aggiungendo il periodo di svolgimento e/o le ore complessive.

Trasporto Scolastico

Sotto questa voce occorre indicare sinteticamente le modalità di svolgimento del servizio

Interventi e attività extrascolastiche attive

Tipologia (es. riabilitazione, attività extrascolastiche, attività ludico/ricreative, trasporto scolastico etc.)	n° ore	struttura	Obiettivi perseguiti ed eventuali raccordi con il PEI	NOTE (altre informazioni utili)
Attività extrascolastiche di tipo informale		supporto	Obiettivi perseguiti ed eventuali raccordi con il PEI	NOTE (altre informazioni utili)

interventi e attività che si svolgono fuori dalla scuola e che possono interagire, in modo diretto o indiretto, con il processo di inclusione scolastica

. Se sono già stati descritti nella Sezione 6 - *Osservazioni sul contesto* qui è sufficiente un sintetico richiamo.

Vengono distinti due tipi di interventi o attività:

- formali: organizzati o gestiti da soggetti, pubblici o privati, in base a specifici accordi, con organizzazione, sede, orari in genere ben definiti.
- informali: non strutturati.

Si chiede di specificare, anche in modo generico per gli interventi informali, gli obiettivi di queste azioni e i rapporti con il PEI.

La certificazione delle competenze

La certificazione delle competenze per il primo ciclo è regolata dal DLgs 62/2017, art. 9, e DM 742/17; per il secondo ciclo si fa ancora riferimento al DM 139 del 2007 e al DM 9 del 2010. Per quanto riguarda alunni e studenti con disabilità, in entrambi i casi essa deve essere coerente con il piano educativo, ossia personalizzata in base al presente PEI, ma seguendo modalità operative diverse.

10. CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE con eventuali note esplicative (D.M. 742/2017)
[solo per alunni/e in uscita dalle classi conclusive del ciclo]

Competenze chiave europee	Competenze dal Profilo dello studente al termine del ciclo di istruzione
NOTE ESPLICATIVE	
.....	
.....	
.....	

➔ **Certificare le competenze spetta al team docenti e al consiglio di classe e non al GLO; tuttavia, in questa sezione del PEI, si possono definire le note esplicative da inserire nella certificazione, riguardanti:.....**

SCUOLA PRIMARIA E SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Il modello di certificazione delle competenze previsto al termine della classe quinta della Scuola Primaria e della classe terza della Scuola Secondaria di primo grado definisce, mediante enunciati descrittivi, i diversi livelli di acquisizione delle competenze.

Il modello nazionale del primo ciclo è unico e non modificabile e va pertanto utilizzato anche per alunne e alunni con disabilità.

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

COMPETENZE DI BASE E RELATIVI LIVELLI RAGGIUNTI

NOTE ESPLICATIVE che rapportino il significato degli enunciati relativi alle Competenze di base e ai livelli raggiunti da ciascuno/a studente/essa, agli obiettivi specifici del Piano Educativo Individualizzato, anche in funzione orientativa per il proseguimento degli studi di ordine superiore ovvero per l'inserimento nel mondo del lavoro.

Certificare le competenze spetta al Consiglio di classe, mentre è compito del GLO esplicitare metodi e criteri di valutazione.

In questa sezione del PEI sono fornite indicazioni su come adattare il modello ufficiale di certificazione, **intervenendo con opportune personalizzazioni riguardanti:**

- la scelta delle competenze effettivamente certificabili, nel caso di una progettazione didattica in cui gli interventi sul percorso curricolare presuppongano un eventuale esonero da alcune discipline che concorrono allo sviluppo di specifiche competenze;
- la personalizzazione dei descrittori previsti per ciascuna competenza, selezionando e/o modificando quelli che siano stati effettivamente considerati ai fini del raggiungimento della stessa;
- la personalizzazione dei giudizi descrittivi dei livelli, al fine di delineare con chiarezza il livello raggiunto per ciascuna competenza.

Alla certificazione delle competenze non si applicano le considerazioni sulla validità del percorso ai fini del conseguimento del titolo di studio (percorsi differenziati o prove equipollenti).

Sezione 11

Verifica finale / Proposte per le risorse professionali

DLgs 66/2017, art. 7 Comma 2

Il PEI [...]

d) esplicita le modalità di sostegno didattico, compresa la proposta del numero di ore di sostegno alla classe, le modalità di verifica, i criteri di valutazione, gli interventi di inclusione svolti dal personale docente nell'ambito della classe e in progetti specifici, la valutazione in relazione alla programmazione individualizzata, nonché gli interventi di assistenza igienica e di base, svolti dal personale ausiliario nell'ambito del plesso scolastico e le risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione.

g) [...] Nel passaggio tra i gradi di istruzione, è assicurata l'interlocuzione tra i docenti della scuola di provenienza e quelli della scuola di destinazione....

Verifica finale del PEI

Ci sono già tre sezioni nel modello di PEI che si concludono con uno spazio destinato alla verifica dei risultati:

- la Sezione 5 (Interventi connessi alle dimensioni per profilo di funzionamento);
- la Sezione 7 (Interventi sul contesto);
- la Sezione 8 (Interventi sul percorso curricolare) anche se in questo caso la valutazione è destinata all'efficacia degli interventi attivati, non a quella degli apprendimenti che, Scuola dell'Infanzia a parte, è sempre di competenza del team docenti o del Consiglio di classe.

Nel riquadro si chiede dunque di inserire una verifica globale e sintetica, motivata sulla base delle tre valutazioni specifiche sopra richiamate.

Questa sezione del PEI, redatta durante l'ultima riunione del GLO nell'anno scolastico, raccoglie le indicazioni e decisioni rispetto a:

- la verifica finale del PEI dell'anno in corso;
- interventi necessari per garantire il diritto allo studio e la frequenza per l'anno scolastico successivo, compresa la proposta di ore di sostegno didattico e di risorse da destinare agli interventi di assistenza.

11. Verifica finale/Proposte per le risorse professionali e i servizi di supporto necessari

<p>Verifica finale del PEI Valutazione globale dei risultati raggiunti (con riferimento agli elementi di verifica delle varie Sezioni del PEI)</p>	
--	--

Nel riquadro si chiede dunque di inserire una verifica globale e sintetica, motivata sulla base delle tre valutazioni specifiche delle precedenti sessioni.

Aggiornamento delle condizioni di contesto e progettazione per l'a.s. successivo [Sez. 5-6-7]

Partendo ancora dalle valutazioni conclusive già formulate per le Sezioni 6 e 7, ma anche dall'analisi delle condizioni di contesto della Sezione 5, si chiede di fornire al GLO che dovrà redigere il PEI l'anno successivo delle sintetiche indicazioni per superare eventuali criticità

Interventi necessari per garantire il diritto allo studio e la frequenza (si individuano partendo dall'allegato C per il Debito di funzionamento)

Tali interventi si riferiscono all'anno scolastico successivo.

Bisogna barrare le voci **Assistenza**

Le esigenze relative all'assistenza si inseriscono in due riquadri distinti, dedicati l'uno all'assistenza di base, l'altro all'assistenza specialistica.

<p>Assistenza di base (per azioni di mera assistenza materiale, non riconducibili ad interventi educativi)</p> <p><i>igienica</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>spostamenti</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>mensa</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>altro</i> <input type="checkbox"/> (specificare.....)</p> <p>Dati relativi all'assistenza di base (nominativi collaboratori scolastici, organizzazione oraria ritenuta necessaria)</p>	<p>Assistenza specialistica all'autonomia e/o alla comunicazione (per azioni riconducibili ad interventi educativi):</p> <p>Comunicazione:</p> <p><i>assistenza ad alunni/e privi/e della vista</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>assistenza ad alunni/e privi/e dell'udito</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>assistenza ad alunni/e con disabilità intellettive e disturbi del neurosviluppo</i> <input type="checkbox"/></p> <p>Educazione e sviluppo dell'autonomia, nella:</p> <p><i>cura di sé</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>mensa</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>altro</i> <input type="checkbox"/> (specificare.....)</p> <p>Dati relativi agli interventi educativi all'autonomia e alla comunicazione (nominativi educatori, organizzazione oraria ritenuta necessaria)</p>
---	---

Assistenza di base

Per assistenza di base si intendono azioni destinate al supporto materiale, non riconducibile ad interventi educativi e forniti in caso di necessità, senza vincoli di orario. Vengono specificate le tre tipologie di intervento più comuni richieste nelle scuole:

- igienica*, compresi accompagnamento e assistenza nell'uso dei servizi e pulizia, se necessario;
- spostamenti*, compresa accoglienza all'entrata e accompagnamento all'uscita nonché supporto e vigilanza nei movimenti interni;
- mensa*, compreso l'eventuale supporto necessario per assumere merende o altro durante le pause.

Se sono necessari interventi di questo tipo, occorre selezionare le opzioni relative. Se ne sono previsti altri (non di tipo sanitario) si possono indicare, e sono da specificare sotto la voce "altro".

Nel campo aperto destinato ai dati relativi all'assistenza di base si chiede di descrivere sinteticamente l'organizzazione prevista e necessaria, indicando anche eventuali bisogni di formazione considerando sia in generale le competenze o esperienze del personale addetto che le esigenze specifiche del soggetto da assistere.

<p>Assistenza di base (per azioni di mera assistenza materiale, non riconducibili ad interventi educativi)</p> <p><i>igienica</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>spostamenti</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>mensa</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>altro</i> <input type="checkbox"/> (specificare.....)</p> <p>Dati relativi all'assistenza di base (nominativi collaboratori scolastici, organizzazione oraria ritenuta necessaria)</p>	<p>Assistenza specialistica all'autonomia e/o alla comunicazione (per azioni riconducibili ad interventi educativi):</p> <p>Comunicazione:</p> <p><i>assistenza ad alunni/e privi/e della vista</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>assistenza ad alunni/e privi/e dell'udito</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>assistenza ad alunni/e con disabilità intellettive e disturbi del neurosviluppo</i> <input type="checkbox"/></p> <p>Educazione e sviluppo dell'autonomia, nella:</p> <p><i>cura di sé</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>mensa</i> <input type="checkbox"/></p> <p><i>altro</i> <input type="checkbox"/> (specificare.....)</p> <p>Dati relativi agli interventi educativi all'autonomia e alla comunicazione (nominativi educatori, organizzazione oraria ritenuta necessaria)</p>
---	---

Assistenza specialistica

L'assistenza specialistica per l'autonomia e/o la comunicazione si caratterizza per azioni nettamente orientate verso l'intervento educativo.

Se si ritiene necessario l'intervento per l'assistenza alla comunicazione, si chiede di specificare ulteriormente la sua tipologia, legata ai bisogni dell'alunno/a e al tipo di disabilità: visiva, uditiva o relativa a disabilità intellettive e disturbi del neurosviluppo che richiedono modalità di comunicazione alternative.

Se invece il tipo di assistenza specialistica richiesta riguarda l'educazione e lo sviluppo dell'autonomia, occorre specificare in quali ambiti si prevede prioritariamente di impiegarla: interventi di autonomia personale identificati sinteticamente con "cura di sé", interventi in mensa, altro (da specificare).

Anche in questo caso è disponibile un campo aperto dove si chiede di descrivere sinteticamente l'organizzazione prevista, riflettendo in particolare sugli inevitabili, ma anche necessari, collegamenti tra i compiti delle varie figure, mirando a ottimizzare l'uso delle risorse, evitando dispendio di risorse economiche e sovrapposizioni, nel pieno rispetto della professionalità di ciascuno.

Arredi speciali, Ausili didattici, informatici, ecc.

Tale voce comprende sia arredi quali banchi speciali, sedie attrezzate, stabilizzatori, supporti per l'igiene, strumenti per il sollevamento, sia strumenti didattici o di accesso particolari, usati dall'alunno/a.

Per la situazione dell'anno scolastico in corso, è possibile fare riferimento a quanto indicato nelle sezioni precedenti del PEI, in particolare nelle osservazioni del contesto (Sezione 6) e sui relativi interventi (Sezione 7).

In questo campo, invece, si focalizza l'attenzione su eventuali interventi di aggiornamento necessari rispetto alla progettazione per l'anno successivo: strumenti che mancano, che non sono più adeguati, o che necessitano di riparazioni o aggiornamenti, ecc

Proposta del numero di ore di sostegno per l'anno successivo

dott.ssa Assunta Malorino Psicologa-Psicoterapeuta

Proposta del numero di ore di sostegno per l'anno successivo

Proposta del numero di ore di sostegno per l'anno successivo-

Partendo dall'organizzazione delle attività di sostegno didattico e dalle osservazioni sistematiche svolte, **tenuto conto** **del Profilo di Funzionamento** e **del suo eventuale aggiornamento**, oltre che dei risultati raggiunti, nonché di eventuali difficoltà emerse durante l'anno, si propone - nell'ambito di quanto previsto dal Decreto Interministeriale 29.12.2020 n. 182 - il seguente fabbisogno di ore di sostegno.

Ore di sostegno richieste per l'a. s. successivo _____
con la seguente motivazione: _____

In base al DLgs 66/2017 (art. 7 comma 2, lettera d) il PEI «esplicita le modalità di sostegno didattico, compresa la proposta del numero di ore di sostegno alla classe» e in questo riquadro del modello si chiede di esplicitare, con opportune motivazioni, questa proposta.

La proposta deve necessariamente rispettare rigorosi principi di correttezza, equità e responsabilità.

La richiesta deve necessariamente fare riferimento, in modo esclusivo, alle esigenze dell'alunno/a con disabilità titolare del PEI. Le ore di sostegno sono assegnate alla classe, ma per sviluppare un progetto educativo personalizzato; non devono intendersi come risorse aggiuntive che rientrano nella libera disponibilità della scuola, da utilizzare per qualsiasi attività di supporto destinata ad altri alunni e ad altre alunne della classe o della scuola. Certamente la presenza del sostegno didattico in una classe può favorire l'attivazione di una didattica più aperta e flessibile da cui può trarre vantaggio tutta la classe, il team docenti e il consiglio di classe, ma deve essere sempre chiaro che questi interventi sono rivolti prioritariamente all'alunno o all'alunna con disabilità.

In nessun caso può essere richiesto personale di sostegno per coprire esigenze di mera assistenza, materiale ma anche educativa, o di accompagnamento.

L'esigenza di supporto didattico non è automaticamente connessa alla gravità clinica o alla quantificazione del deficit di funzionamento, ma certamente a fronte di documenti ufficiali che certificano compromissioni lievi o parziali, una richiesta elevata di sostegno deve avere un carattere di assoluta eccezionalità e deve essere adeguatamente e responsabilmente motivata

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

Modalità per formulare la proposta di assegnazione delle risorse professionali per il sostegno didattico e l'assistenza

Con le nuove norme previste dal DLgs 66/2017, la valutazione del fabbisogno di risorse professionali per il sostegno didattico e l'assistenza della persona è condotta **secondo criteri più attenti al suo "funzionamento"** e, soprattutto, mirati a favorire una migliore inclusione nel contesto scolastico.

La considerazione dei livelli di disabilità - "grave" (art. 3, comma 3, legge 104/92) e "lieve" (art. 3, comma 1) – si articola ora secondo **gradi che sono correlati ad una condizione dinamica, connessi all'interazione della persona con il contesto** e, quindi, al livello di "restringimento della partecipazione" derivante da **oggettive BARRIERE allo sviluppo degli apprendimenti e di tutte le 4 dimensioni previste** (la dimensione della *relazione*, della *interazione* e della *socializzazione*; la dimensione della *comunicazione* e del *linguaggio*; la dimensione dell'*autonomia* e dell'*orientamento*; la dimensione *cognitiva, neuropsicologica* e dell'*apprendimento*).

Ne derivano **5 condizioni/livelli**, che sono in realtà rapportati alla "restrizione della partecipazione" secondo la prospettiva ICF, con riguardo alle **"capacità" iniziali dell'alunno: (entità della Difficoltà) assente, lieve, media, elevata, molto elevata..**

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

debito di funzionamento...

...A ciascuno di questi livelli corrispondono altrettanti “range” orari, intesi quali impegno di risorse necessario per ripristinare condizioni di funzionamento accettabili.

In tal senso utilizzando la terminologia ICF, sono state definite “**debito di funzionamento**” ossia, appunto, **il quantum che è richiesto alla scuola e a tutti gli attori del processo inclusivo per azzerare le barriere e potenziare i facilitatori**, così da creare un contesto/ambiente di apprendimento in grado di far sviluppare le potenzialità dell’alunno.

Chi compila la scheda «Debito di Funzionamento» e la «Tabella dei fabbisogni»??

Sono entrambe di competenza del GLO, nel corso dell’incontro di approvazione del PEI Provvisorio (per alunni di nuova iscrizione o certificazione)(30 giugno), o nel corso della verifica finale del PEI, per tutti gli altri (30 giugno).

ALLEGATO "C" - Debito di funzionamento

Tenuto conto del Profilo di funzionamento, si individuano le principali dimensioni interessate dal bisogno di supporto per l'alunno/a _____ e le condizioni di contesto facilitanti, con la segnalazione del relativo "debito di funzionamento".

L'Istituzione scolastica e l'Ente territoriale provvederanno a rendere disponibili i relativi fabbisogni di risorse professionali per il sostegno e l'assistenza e ad attuare gli interventi educativo-didattici, di assistenza igienica e di base e di assistenza specialistica, nell'ambito dei range e dell'entità delle difficoltà indicati nella Tabella C1.

Situazione iniziale in rapporto alle "capacità" dell'alunno		DIAGNOSI ICD-9CM: _____				
a. Dimensione della relazione, dell'interazione e della socializzazione:						
Assente	Lieve	Media	Elevata	Molto elevata		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
b. Dimensione della comunicazione e del linguaggio:						
Assente	Lieve	Media	Elevata	Molto elevata		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
c. Dimensione dell'autonomia e dell'orientamento:						
Assente	Lieve	Media	Elevata	Molto elevata		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
d. Dimensione cognitiva, neuropsicologica e dell'apprendimento:						
Assente	Lieve	Media	Elevata	Molto elevata		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

SOSTEGNO EDUCATIVO E DIDATTICO

Debito di funzionamento sulle capacità

Entità delle difficoltà nello svolgimento delle attività comprese in ciascun dominio/dimensione tenendo conto dei fattori ambientali implicati	Assente	Lieve	Media	Elevata	Molto elevata
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ASSISTENZA

Debito di funzionamento sulle capacità

COMUNICAZIONE

Entità delle difficoltà nello svolgimento delle attività comprese in ciascun dominio/dimensione tenendo conto dei fattori ambientali implicati	Assente	Lieve	Media	Elevata	Molto elevata
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Assistenza specialistica per la comunicazione (per azioni riconducibili ad interventi educativi):

Comunicazione:

- assistenza ad alunni/e privi/e della vista Tiflodidatta: _____
- assistenza ad alunni/e privi/e dell'udito Interprete LIS: _____
- assistenza ad alunni/e con disabilità intellettive e disturbi del neurosviluppo Esperto Comunicazione aumentativa: _____
- Altro: _____

AUTONOMIA

Entità delle difficoltà nello svolgimento delle attività comprese in ciascun dominio/dimensione tenendo conto dei fattori	Assente	Lieve	Media	Elevata	Molto elevata
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1 di 3

AUTONOMIA

Entità delle difficoltà nello svolgimento delle attività comprese in ciascun dominio/dimensione tenendo conto dei fattori ambientali implicati

Assente Lieve Media
 Elevata Molto elevata

Assistenza specialistica per l'autonomia
 Educazione e sviluppo dell'autonomia, nella:
 cura di sé
 mensa
 altro (specificare)

Assistenza di base (per azioni di mera assistenza materiale, non riconducibili ad interventi educativi)
 igienica
 spostamenti
 mensa
 altro
 (specificare.....)

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

Le risorse professionali da destinare all'assistenza, all'autonomia e alla comunicazione sono attribuite dagli Enti preposti, tenuto conto del principio di accomodamento ragionevole e sulla base delle richieste complessive formulate dai Dirigenti scolastici, secondo le modalità attuative e gli standard qualitativi previsti nell'accordo di cui all'articolo 3, comma 5-bis del DLgs 66/2017.

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

vengono individuati 3 “Domini”, ciascuno correlato ai fabbisogni:

- a) **APPRENDIMENTO** –
per le risorse professionali dedicate al sostegno didattico;
- b) **AUTONOMIA** –
per l’assistenza all’autonomia;
- c) **COMUNICAZIONE** –
per l’Assistenza alla Comunicazione (distinta per disabilità uditiva, visiva e intellettiva).

La condizione dell’alunno, in rapporto alla sua restrizione di partecipazione, è indicata nel Profilo di Funzionamento, attraverso un lavoro congiunto che vede impegnati specialisti dell’area clinica, famiglia, servizi e scuola.

Il livello di “restrizione” individuato in sede tecnica, costituisce un perimetro entro il quale progettare gli interventi, non solo educativo-didattici, ma anche di altro tipo (architettonici, ambientali, culturali, psicologici).

La possibilità di valicare i margini (o “range”) - la cui definizione deriva da un attento lavoro condotto secondo la prospettiva ICF – è consentita solo in caso di situazioni eccezionali debitamente da motivare. In tal caso, viene attivata una procedura di “rivedibilità” del Profilo di Funzionamento, tale da consentire una modifica dell’entità delle difficoltà e, di conseguenza, dei range orari da attribuire.

La scuola, quindi, che vede individuato un livello di restrizione della partecipazione di grado medio, dovrà progettare interventi di propria competenza entro il range corrispondente (per la Scuola Primaria: 6-11 ore).

ALLEGATO "C 1"
Tabella Fabbisogno Risorse professionali per il sostegno didattico e l'assistenza

SOSTEGNO EDUCATIVO E DIDATTICO

Debito di funzionamento sulle capacità

SCUOLA DELL'INFANZIA

Entità delle difficoltà nello svolgimento delle attività comprese in ciascun dominio/dimensione tenendo conto dei fattori ambientali implicati	Assente <input type="checkbox"/>	Lieve <input type="checkbox"/>	Media <input type="checkbox"/>	Elevata <input type="checkbox"/>	Molto elevata <input type="checkbox"/>
Max 25 ore		0-6	7 - 12	13 - 18	19 - 25

SCUOLA PRIMARIA

Entità delle difficoltà nello svolgimento delle attività comprese in ciascun dominio/dimensione tenendo conto dei fattori ambientali implicati	Assente <input type="checkbox"/>	Lieve <input type="checkbox"/>	Media <input type="checkbox"/>	Elevata <input type="checkbox"/>	Molto elevata <input type="checkbox"/>
Max 22 ore		0-5	6 - 11	12 - 16	17 - 22

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Entità delle difficoltà nello svolgimento delle attività comprese in ciascun dominio/dimensione tenendo conto dei fattori ambientali implicati	Assente <input type="checkbox"/>	Lieve <input type="checkbox"/>	Media <input type="checkbox"/>	Elevata <input type="checkbox"/>	Molto elevata <input type="checkbox"/>
Max 18 ore		0-4	5 - 9	10 - 14	15 - 18

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO

Entità delle difficoltà nello svolgimento delle attività comprese in ciascun dominio/dimensione tenendo conto dei fattori ambientali implicati	Assente <input type="checkbox"/>	Lieve <input type="checkbox"/>	Media <input type="checkbox"/>	Elevata <input type="checkbox"/>	Molto elevata <input type="checkbox"/>
Max 18 ore		0-4	5 - 9	10 - 14	15 - 18

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

1

Attualmente, ad esempio, un alunno non vedente ha una invalidità del 100% ed è considerato in situazione di gravità (art. 3, comma3). Se venisse considerata solo tale condizione, di carattere quantitativo, potrebbero essere assegnate, secondo una sorta di automatismo (massima gravità=massimo del sostegno), il massimo delle ore possibili (22h).

La valutazione del fabbisogno richiede invece una considerazione più attenta delle condizioni personali e – questa la novità positiva della prospettiva ICF – la valutazione della sua interazione con il contesto, che è certamente modificabile. Tale cambiamento chiama in causa non solo l'insegnante, ma tutta la comunità scolastica, richiedendo l'ausilio consapevole della più ampia "comunità educante". Con i nuovi criteri, in presenza di una disabilità visiva che non implica problemi a livello cognitivo e di apprendimento, è possibile indicare gradi diversi rispetto alla restrizione di partecipazione che sarà "lieve" relativamente all'apprendimento e alla socializzazione, "molto elevata" in rapporto alla comunicazione, "elevata" in rapporto all'autonomia di movimento.

Pertanto, gli interventi educativi richiesti si collocano in una *range* "lieve" (0-5 ore di sostegno didattico) e sono finalizzati soprattutto all'integrazione nella classe (per i primi anni); mentre per l'assistenza alla comunicazione (con l'ausilio di un tiflodidatta, competente nel Braille) sarà necessario il massimo delle ore; infine sarà sufficiente una media assistenza per quanto riguarda l'autonomia, a meno che la scuola non "abbatta le barriere", creando percorsi guidati, fornendo l'alunno di ausili tecnologici, etc. che riportano il bisogno di supporti ad un grado "lieve".

Il fabbisogno è quindi strettamente e dinamicamente correlato agli effettivi interventi messi in atto su più piani: dal sostegno didattico, all'assistenza all'autonomia e alla comunicazione, all'assistenza igienica di base, al lavoro cooperativo dei compagni di classe, di tutti gli insegnanti, alla fornitura di ausili (tastiera Braille), all'uso di nuove tecnologie (sintesi vocale), agli interventi sull'ambiente (percorsi guidati, adattamenti acustici...).

12. PEI Provvisorio per l'a. s. successivo
 [da compilare a seguito del primo accertamento della condizione di disabilità in età evolutiva ai fini dell'inclusione scolastica]

Proposta del numero di ore di sostegno alla classe per l'anno successivo - (Art. 7, lettera d) D.Lgs 66/2017)	Partendo dal Profilo di Funzionamento, si individuano le principali dimensioni interessate [Sezione 4] e le condizioni di contesto [Sezione 6], con la previsione degli interventi educativo-didattici da attuare ed il relativo fabbisogno di risorse professionali per il sostegno e l'assistenza				
	Entità delle difficoltà nello svolgimento delle attività comprese in ciascun dominio/dimensione tenendo conto dei fattori ambientali implicati	Assente <input type="checkbox"/>	Lieve <input type="checkbox"/>	Media <input type="checkbox"/>	Elevata <input type="checkbox"/>
Ore di sostegno richieste per l'a. s. successivo _____ con la seguente motivazione: _____					

Questa sezione del PEI, è molto simile a quella precedente, pur costituendo, in termini cronologici, **il nucleo primigenio del PEI**. Si tratta, infatti, della prima redazione del Piano Educativo Individualizzato, a seguito della presentazione, da parte della famiglia, della certificazione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica. Si potrebbe definire "PEI provvisorio per nuovi casi", in quanto è riferito solo ai **PEI elaborati per le nuove certificazioni e non per coloro che già sono in un percorso di supporto scolastico alla disabilità**.

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

Le situazioni possibili sono generalmente le seguenti:

- l'accertamento della condizione di disabilità ai fini dell'inclusione scolastica riguarda alunni neoiscritti in una istituzione scolastica, con particolare riguardo alle bambine e ai bambini della Scuola dell'Infanzia che iniziano il loro percorso scolastico previo accertamento;
- la certificazione della condizione di disabilità riguarda alunne o alunni già iscritte/i e frequentanti.

- Nel primo caso, gli insegnanti non hanno avuto modo di poter osservare il bambino o la bambina in un contesto educativo, ma soltanto la famiglia o gli specialisti che li hanno seguiti possono portare elementi di conoscenza circa la loro condizione. In tal caso, la definizione di PEI provvisorio assume la sua accezione più propria, in quanto la progettazione educativa non può che esser svolta "sulla carta", senza la presenza del bambino o della bambina ed è pertanto "provvisoria" ossia attende di essere perfezionata a seguito dell'osservazione reale svolta a scuola. È tuttavia necessario che sia effettuata **una previsione** circa le necessità del bambino o della bambina, per consentire che l'ingresso a scuola sia supportato da tutti i sostegni di cui ha bisogno.

dott.ssa Assunta Maiorino Psicologa-Psicoterapeuta

A tal fine, nel PEI si richiede di compilare le seguenti sezioni:

- Intestazione e composizione del GLO
- Sezione 1 - Quadro informativo, con il supporto dei genitori.
- Sezione 2 - Elementi generali desunti dal Profilo di Funzionamento
- Sezione 4 - Osservazioni sull'alunno/a per progettare gli interventi di sostegno didattico
- Sezione 6 - Osservazioni sul contesto: barriere e facilitatori e, naturalmente,
- la Sezione 12 (PEI provvisorio).

Il PEI provvisorio – come dispone il Decreto - è redatto da un GLO, nominato seguendo le stesse procedure indicate per il PEI ordinario (all'articolo 3). Rispetto alla componente docenti, in caso di nuova certificazione di un alunno già iscritto e frequentante, sono membri di diritto i docenti del team o del consiglio di classe. **Se si tratta di nuova iscrizione e non è stata ancora assegnata una classe, il Dirigente individua i docenti che possono far parte del GLO.**

La redazione del PEI è sempre di pertinenza della scuola di destinazione, salvo il caso in cui il certificato di accertamento della disabilità ai fini dell'inclusione scolastica sia presentato dalla famiglia nei mesi terminali dell'ultimo anno di ciascun segmento scolastico, e – di norma – dopo il 31 marzo. In tal caso, qualora l'assegnazione del docente di sostegno sia prevista per l'anno successivo, il GLO sarà costituito nella scuola ove il bambino o l'alunno è frequentante, avendo cura di coinvolgere nella riunione dello stesso GLO un docente della scuola di destinazione, nell'ambito della continuità verticale di cui all'art. 14, co. 1, lettera c) della Legge 104/92.

Il PEI provvisorio riporta interventi necessari per garantire il diritto allo studio e la frequenza per l'anno scolastico successivo, compresa la proposta di ore di sostegno didattico e di risorse da destinare agli interventi di assistenza, con modalità analoghe a quanto previsto per la precedente Sezione 11.

