

Direzione Didattica “Franco Rasetti” Castiglione del Lago – PG

LINEE GUIDA PER IL DIRITTO ALLO STUDIO
DEGLI ALUNNI
CON DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO
NELLA SCUOLA DELL’INFANZIA E PRIMARIA

INDICE

PREMESSA

NORMATIVA DI RIFERIMENTO

IDENTITÀ E FINALITÀ DEL DOCUMENTO

CHE COSA SONO I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

La dislessia

La disgrafia e la disortografia

La discalculia

La comorbilità

RUOLI E FASI NEL PROCESSO DI ATTUAZIONE DEL PROTOCOLLO DI ACCOGLIENZA

LA SCUOLA DELL'INFANZIA

Dal Paragrafo 4.1 delle Linee Guida

LA SCUOLA PRIMARIA

Dal Paragrafo 4.2 delle Linee Guida

IL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO (PDP)

ALLEGATI

Modello di PDP elaborato dalla Scuola.

Guida alla compilazione del PDP, a cura dell'AID – Associazione Italiana Dislessia.

Griglia di osservazione per gli insegnanti della Scuola Primaria, a cura di Anna Capuano, Franca Storace, Luciana Ventriglia.

Questionario per la compilazione del PDP da parte della famiglia, a cura di Anna Capuano, Franca Storace, Luciana Ventriglia.

PREMESSA

La legge 8 ottobre 2010, n. 170, riconosce la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia come Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA), assegnando al sistema nazionale di istruzione e agli atenei il compito di individuare le forme didattiche e le modalità di valutazione più adeguate affinché alunni e studenti con DSA possano raggiungere il successo formativo.

Per la peculiarità dei Disturbi Specifici di Apprendimento, la Legge apre, in via generale, un ulteriore canale di tutela del diritto allo studio, rivolto specificamente agli alunni con DSA, diverso da quello previsto dalla legge 104/1992. Infatti, il tipo di intervento per l'esercizio del diritto allo studio previsto dalla Legge si focalizza sulla didattica individualizzata e personalizzata, sugli strumenti compensativi, sulle misure dispensative e su adeguate forme di verifica e valutazione.

Questo documento, denominato "Linee guida", riprende la definizione data dal MIUR al documento pubblicato nel 2011 che presentava indicazioni per la realizzazione del diritto allo studio degli alunni con DSA (*Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*). Con esso, la nostra Scuola vuole delineare, rendendole chiare e condivise, le azioni relative all'accoglienza degli alunni che presentano Disturbi Specifici di Apprendimento e alla realizzazione di percorsi scolastici inclusivi.

L'intento principale è, dunque, quello di individuare regole e indicazioni comuni ed univoche, dichiarate e agite dall'intera comunità scolastica e atte a promuovere pratiche ragionate, condivise e ripetibili.

Il presente documento non è da intendersi come un atto formale, rigido e finito. Al contrario, esso può nutrirsi di nuovi contributi e, pertanto, essere perfezionato e aggiornato qualora se ne ravveda la necessità. Per qualsiasi aspetto o contenuto non presente o non sufficientemente sviluppato, si rimanda alla normativa di riferimento e alle successive modifiche del presente documento.

NORMATIVA DI RIFERIMENTO

- D.P.R. 22/6/2009 N° 122 Nota MIUR 4099/A4 del 5.10.04 "Iniziativa relative alla dislessia"
- Nota MIUR 26/A4 del 5.01.05 "Iniziativa relative alla dislessia"
- Nota M.P.I. del 10/5/2007 "Circolare n° 28 del 15 /3/2007 sull'esame di Stato conclusivo del 1° ciclo d'istruzione nelle scuole statali e paritarie per l'anno scolastico 2006/2007"
- Nota MPI 4600 del 10 maggio 2007 "Circolare n. 28 del 15 marzo 2007 sull'esame"

di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione nelle scuole statali e paritarie per l'anno scolastico 2006-2007 – precisazioni”

- Nota MPI 4674 del 10 maggio 2007 “Disturbi di apprendimento – Indicazioni operative”
- Dalla Cm 32 / 2008: Scrutini ed esame di Stato a conclusione del primo ciclo di istruzione - Anno Scolastico 2007-08
- Nota USR E.R. prot .1425 3 febbraio 2009
- C.M. n. 51 20 maggio 2009 – esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione.
- LEGGE 170 dell'8/10/2011
- Decreto n. 5669 del 12 luglio 2011

IDENTITÀ E FINALITÀ DEL DOCUMENTO

Il presente protocollo è un documento che contiene ed esplicita le prassi di accoglienza che la Scuola mette in atto nei confronti degli alunni con DSA, al fine di agevolare, promuovere e sostenerne il percorso scolastico e garantirne il successo formativo.

Si tratta di un documento che interessa e coinvolge gli Insegnanti delle scuole dell'infanzia e primarie della Direzione Didattica, i Genitori degli alunni con DSA, il Personale di Segreteria.

Il presente protocollo è, dunque, un atto che prevede la concreta e proficua collaborazione tra Scuola, Famiglia ed Enti Locali, al fine di provvedere al riconoscimento di eventuali barriere all'apprendimento degli alunni con DSA e alla loro rimozione.

Il presente documento ha la finalità di:

- garantire il diritto allo studio e le pari opportunità di sviluppo,
- favorire il successo scolastico mediante la didattica individualizzata e personalizzata,
- ridurre i disagi formativi, emozionali e relazionali connessi al disturbo,
- adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità degli alunni DSA,
- sensibilizzare gli insegnanti e i genitori nei confronti delle problematiche dei DSA, (aggiornamento e formazione, assemblee dei genitori con esperti, open days, attività di consulenza),
- prestare attenzione ai segnali indicatori di rischio di DSA, mediante azioni di osservazione sistematica attente a partire dalla scuola,
- promuovere iniziative di comunicazione e collaborazione tra la famiglia, la scuola e le equipe sanitarie.

CHE COSA SONO I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

Secondo le ricerche attualmente più accreditate, i DSA sono disturbi di origine neurobiologica; allo stesso tempo hanno matrice evolutiva e si mostrano come atipie dello sviluppo, modificabili attraverso interventi mirati.

I Disturbi Specifici di Apprendimento interessano alcune specifiche abilità dell'apprendimento scolastico, in un contesto di funzionamento intellettivo adeguato all'età anagrafica. Sono coinvolte in tali disturbi: l'abilità di lettura, di scrittura, di fare calcoli. Sulla base dell'abilità interessata dal disturbo, i DSA assumono una denominazione specifica: dislessia (lettura), disgrafia e disortografia (scrittura), discalculia (calcolo).

La dislessia

Da un punto di vista clinico, la *dislessia* si manifesta attraverso una minore correttezza e rapidità della lettura a voce alta rispetto a quanto atteso per età anagrafica, classe frequentata, istruzione ricevuta.

Risultano più o meno deficitarie - a seconda del profilo del disturbo in base all'età - la lettura di lettere, di parole e non-parole, di brani. In generale, l'aspetto evolutivo della dislessia può farlo somigliare a un semplice rallentamento del regolare processo di sviluppo. Tale considerazione è utile per l'individuazione di eventuali segnali anticipatori, fin dalla scuola dell'infanzia.

La disgrafia e la disortografia

Il disturbo specifico di scrittura si definisce *disgrafia* o *disortografia*, a seconda che interessi rispettivamente la grafia o l'ortografia. La disgrafia fa riferimento al controllo degli aspetti grafici, formali, della scrittura manuale, ed è collegata al momento motorio-esecutivo della prestazione; la disortografia riguarda invece l'utilizzo, in fase di scrittura, del codice linguistico in quanto tale.

La disgrafia si manifesta in una minore fluenza e qualità dell'aspetto grafico della scrittura, la disortografia è all'origine di una minore correttezza del testo scritto; entrambi, naturalmente, sono in rapporto all'età anagrafica dell'alunno.

In particolare, la disortografia si può definire come un disordine di codifica del testo scritto, che viene fatto risalire ad un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura, responsabili della transcodifica del linguaggio orale nel linguaggio scritto.

La discalculia

La *discalculia* riguarda l'abilità di calcolo, sia nella componente dell'organizzazione della cognizione numerica (intelligenza numerica basale) sia in quella delle procedure esecutive e del calcolo.

Nel primo ambito, la discalculia interviene sugli elementi basali dell'abilità numerica: il *subitizing* (o riconoscimento immediato di piccole quantità), i meccanismi di quantificazione, la seriazione, la comparazione, le strategie di composizione e scomposizione di quantità, le strategie di calcolo a mente.

Nell'ambito procedurale, invece, la discalculia rende difficoltose le procedure esecutive per lo più implicate nel calcolo scritto: la lettura e scrittura dei numeri, l'incolonnamento, il recupero dei fatti numerici e gli algoritmi del calcolo scritto vero e proprio.

La comorbilità

Pur interessando abilità diverse, i disturbi sopra descritti possono coesistere in una stessa persona e ciò tecnicamente si definisce "comorbilità".

Ad esempio, il Disturbo del Calcolo può presentarsi in isolamento o in associazione (più tipicamente) ad altri disturbi specifici.

La comorbilità può essere presente anche tra i DSA e altri disturbi di sviluppo (disturbi di linguaggio, disturbi di coordinazione motoria, disturbi dell'attenzione) e tra i DSA e i disturbi emotivi e del comportamento.

In questo caso, il disturbo risultante è superiore alla somma delle singole difficoltà, poiché ognuno dei disturbi implicati nella comorbilità influenza negativamente lo sviluppo delle abilità complessive.

RUOLI E FASI NEL PROCESSO DI ATTUAZIONE DELLE LINEE GUIDA

Il cuore del presente documento è la descrizione sistematica e precisa delle diverse fasi di attuazione delle azioni da mettere in atto da parte di ciascun attore del processo educativo (Tabella 1).

Deve esser chiaro per ogni docente, per ogni famiglia, per ogni studente e per ogni membro del personale di segreteria quali sono le procedure, come devono esser effettuate e chi ha il compito operativo di eseguirle e di condividerle.

La Tabella 1 illustra il Funzionigramma della Scuola, che delinea i ruoli e funzioni delle figure del processo educativo e didattico.

Tabella 1

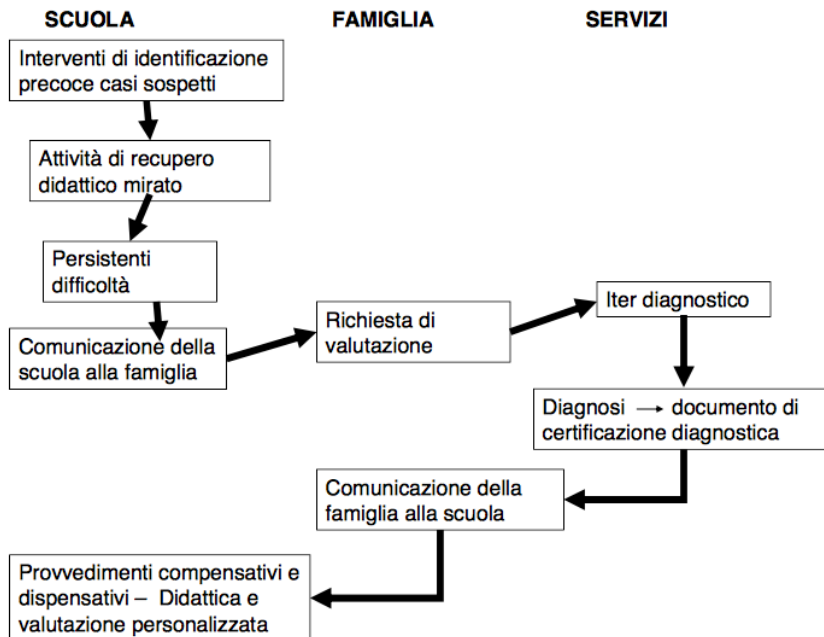
Il Dirigente Scolastico	<ul style="list-style-type: none">- si accerta, con il Referente per i DSA, che nella certificazione specialistica siano presenti tutte le informazioni necessarie alla successiva stesura del PDP;- controlla che la documentazione acquisita sia condivisa dal consiglio di classe;- garantisce che il PDP sia condiviso con i docenti, la famiglia, lo studente;- è garante del monitoraggio costante dell'apprendimento degli alunni con DSA presenti a scuola;
-------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> - favorisce, sensibilizzando i docenti, l'adozione di testi che abbiano anche la versione digitale (G.U. 12/6/2008); - promuove azioni di formazione e aggiornamento per gli insegnanti; - promuove azioni di sensibilizzazione per i genitori e per gli studenti; - attiva, su delibera del Collegio Docenti, azioni di individuazione precoce dei soggetti a rischio DSA e predispone la trasmissione dei risultati alle famiglie.
<p>Il Referente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - fornisce informazioni circa le disposizioni normative vigenti; - fornisce indicazioni di base su strumenti compensativi e misure dispensative, al fine di realizzare un intervento didattico il più possibile adeguato e personalizzato; - collabora, se richiesto, alla ricerca di strategie volte al superamento dei problemi nella classe con alunni con DSA; - offre supporto ai colleghi riguardo a specifici materiali didattici e di valutazione; - cura la dotazione bibliografica e di sussidi all'interno dell'Istituto; - diffonde e pubblicizza le iniziative di formazione specifica o di aggiornamento; - fornisce informazioni riguardo alle Associazioni/Enti/Istituzioni/Università ai quali poter fare riferimento per le tematiche in oggetto; - fornisce informazioni riguardo a siti o piattaforme on line per la condivisione di buone pratiche in tema di DSA; - funge da mediatore tra colleghi, famiglie, studenti, operatori dei servizi sanitari, EE.LL. e Agenzie formative accreditate nel territorio.
<p>Gli Insegnanti di classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - prendono visione della documentazione relativa agli alunni con DSA presenti nella classe; - forniscono e condividono materiale didattico adeguato; - partecipano a incontri di continuità con i colleghi del successivo grado di istruzione; - durante le prime fasi degli apprendimenti scolastici, curano con attenzione l'acquisizione dei prerequisiti fondamentali e la stabilizzazione delle prime abilità relative alla scrittura, alla lettura e al calcolo, ponendo contestualmente attenzione ai segnali di rischio in un'ottica di prevenzione e ai fini di una segnalazione; - mettono in atto strategie di recupero; - segnalano alla famiglia la persistenza delle difficoltà, nonostante gli interventi di recupero posti in essere; - procedono alla documentazione dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati previsti; - mettono in atto strategie educativo-didattiche di potenziamento e di aiuto compensativo; - adottano misure dispensative; - attuano modalità di verifica e valutazione adeguate e coerenti; - curano la stesura, l'attuazione e la verifica periodica del PDP

	<ul style="list-style-type: none"> - creano un clima di classe accogliente nel rispetto reciproco delle diverse modalità di apprendere - informano i supplenti in servizio nelle classi della presenza di alunni con DSA.
La famiglia	<ul style="list-style-type: none"> - provvede, di propria iniziativa o su segnalazione del pediatra o della scuola, a far valutare l'alunno secondo le modalità previste dall'Art. 3 della Legge 170/2010; - consegna alla scuola la diagnosi, di cui all'art. 3 della Legge 170/2010; condivide le linee elaborate nella documentazione dei percorsi didattici individualizzati e personalizzati e formalizza con la Scuola un patto educativo che preveda l'autorizzazione a tutti i docenti del Consiglio di Classe - nel rispetto della privacy e della riservatezza del caso - ad applicare ogni strumento compensativo e le strategie dispensative ritenute idonee, previste dalla normativa vigente, tenuto conto delle risorse disponibili; sostiene la motivazione e l'impegno dell'alunno o studente nel lavoro scolastico e a casa; - verifica regolarmente lo svolgimento dei compiti assegnati; - verifica che vengano portati a scuola i materiali richiesti; - incoraggia l'acquisizione di un sempre maggiore grado di autonomia nella gestione dei tempi di studio, dell'impegno scolastico e delle relazioni con i docenti; - considera non soltanto il significato valutativo, ma anche formativo delle singole discipline.
Il personale di Segreteria	<ul style="list-style-type: none"> - protocolla il documento consegnato dal genitore; - fa compilare ai genitori il modello per la consegna della diagnosi - restituisce una copia protocollata al genitore; - accoglie e protocolla altra eventuale documentazione e ne inserisce una copia nel fascicolo personale dell'alunno; - ha cura di avvertire tempestivamente il Dirigente e il Referente nel caso in cui arrivino a Scuola nuove diagnosi e documentazioni.

Con l'intento di semplificare e di riassumere le varie fasi, previste dalla Legge, che vedono coinvolte la Scuola, le Famiglie e i Servizi, si fornisce uno schema di sintesi.

Diagramma schematico dei passi previsti dalla legge 170/2010 per la gestione dei DSA



Il primo momento è quello dell'iscrizione dell'alunno. Le pratiche d'iscrizione sono seguite dal Personale Amministrativo, che deve verificare la presenza del modulo di iscrizione e della certificazione diagnostica dello specialista (ed eventuale convalida dalle strutture sanitarie pubbliche nel caso la diagnosi sia redatta da specialisti privati) che sarà cura della famiglia consegnare alla scuola. Tale documentazione sarà protocollata e inserita nel fascicolo personale dell'alunno.

L'assistente amministrativo, dopo aver verificato la presenza di eventuali altre documentazioni (ivi compresi allegati con relazioni e/o osservazioni didattico-educative) provenienti da ordini di scuola inferiori o di pari grado (nel caso di trasferimenti), comunica al Dirigente Scolastico e al Referente d'Istituto per i DSA la presenza della documentazione ed essi accertano che nella certificazione specialistica siano presenti tutte le informazioni necessarie alla successiva stesura del PDP.

Acquisita la documentazione, il DS e il Referente per i DSA concordano un primo incontro informativo con i genitori e gli insegnanti, per acquisire ulteriori informazioni sulla storia personale e scolastica dell'alunno e avviare un primo confronto sulle caratteristiche personali e sul funzionamento apprenditivo e relazionale del bambino, anche attraverso l'uso di questionari e griglie osservative allegate al presente protocollo.

La Tabella 2 definisce modalità e tempi del lavoro congiunto fra Scuola, Famiglia e Servizi per l'accoglienza dell'alunno con DSA a scuola.

Tabella 2

CONSEGNA DELLA DIAGNOSI			
<i>Azione</i>	<i>Come/cosa?</i>	<i>Chi la mette in atto?</i>	<i>Quando?</i>
Consegna certificazione diagnostica	Effettuata dai genitori che consegnano la diagnosi alla Scuola.	Genitori. Assistente amministrativo.	Quando il percorso valutativo è concluso. Quando avviene l'iscrizione (in caso di trasferimento da altra scuola)
Controllo della documentazione		Dirigente Scolastico Referente per i DSA	Quando viene acquisita la documentazione.
COLLOQUIO			
Incontro preliminare con i genitori	Passaggio di informazioni Osservazione Predisposizione PDP	Insegnanti di classe Dirigente scolastico Referente di istituto	Dopo aver acquisito la documentazione
Nel caso in cui l'alunno con DSA sia trasferito da altra scuola, il DS avrà cura di determinare la classe in base alla presenza di alunni con BES.			

LA SCUOLA DELL'INFANZIA

Il ruolo della scuola dell'infanzia è di fondamentale importanza nell'identificare precocemente le possibili difficoltà di apprendimento ascrivibili ai quadri generali dei DSA.

Un alunno con DSA può essere diagnosticato solo dopo l'ingresso nella scuola primaria, in particolare a partire dal termine della classe seconda. La scuola dell'infanzia è tuttavia molto importante nel riconoscimento di alcuni segnali predittivi dei disturbi specifici, per questo gli insegnanti hanno un importante ruolo nell'identificare precocemente le possibili difficoltà di apprendimento, osservando eventuali difficoltà grafo-motorie, spazio-temporali, percettive, di memorizzazione, di linguaggio.

Le Linee guida ministeriali per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA, nella parte dedicata alla Scuola dell'Infanzia, sottolineano che è importante identificare precocemente le possibili difficoltà di apprendimento e riconoscere i segnali di rischio già nella scuola dell'infanzia.

A tal proposito, gli insegnanti si premureranno di:

- osservare;
- identificare i segnali di rischio;
- rafforzare l'identità personale, l'autonomia e le competenze dei bambini;
- consolidare le capacità sensoriali, percettive, motorie, sociali, linguistiche e intellettive del bambino;
- supportare con attività personalizzate o individualizzate i bambini di 5 anni che mostrano ancora un'espressione linguistica non adeguata.

Dal Paragrafo 4.1 delle Linee Guida

Il bambino che confonde suoni, non completa le frasi, utilizza parole non adeguate al contesto o le sostituisce, omette suoni o parti di parole, sostituisce suoni, lettere (p/b...) e ha un'espressione linguistica inadeguata, va supportato con attività personalizzate all'interno del gruppo.

Il bambino che mostra, a cinque anni, queste difficoltà, può essere goffo, avere poca abilità nella manualità fine, a riconoscere la destra e la sinistra o avere difficoltà in compiti di memoria a breve termine, ad imparare filastrocche, a giocare con le parole.

Questi bambini vanno riconosciuti e supportati adeguatamente: molto si può e si deve fare. Solo in una scuola vissuta come contesto di relazione di apprendimento si può stabilire un rapporto positivo tra bambino ed adulto che ascolta, accoglie, sostiene e propone. In una scuola dove la collaborazione, la sinergia, la condivisione degli stili educativi tra le insegnanti, tra queste e la famiglia ed a volte con i servizi territoriali funzionano, è più facile andare incontro al bisogno educativo del bambino.

In una scuola che vive nell'ottica dell'inclusione, il lavoro in sezione si svolge in un clima sereno, caldo ed accogliente, con modalità differenziate. Si dovrà privilegiare l'uso di metodologie di carattere operativo su quelle di carattere trasmissivo, dare importanza all'attività psicomotoria, stimolare l'espressione attraverso tutti i linguaggi e favorire una vita di relazione caratterizzata da ritualità e convivialità serena. Importante risulterà la narrazione, l'invenzione di storie, il loro completamento, la loro ricostruzione, senza dimenticare la memorizzazione di filastrocche, poesie e conte, nonché i giochi di manipolazione dei suoni all'interno delle parole.

È bene ricordare che l'uso eccessivo di schede prestampate, a volte decisamente poco originali, smorza la creatività e l'espressività del bambino.

Un'accurata attenzione ai processi di apprendimento dei bambini permette di individuare

precocemente eventuali situazioni di difficoltà. E' pertanto fondamentale l'osservazione sistematica portata avanti con professionalità dai docenti, che in questo grado scolastico devono tenere monitorate le abilità relative alle capacità percettive, motorie, linguistiche, attentive e mnemoniche. Durante la scuola dell'infanzia è possibile individuare la presenza di situazioni problematiche che possono estrinsecarsi come difficoltà di organizzazione e integrazione spazio-temporale, difficoltà di memorizzazione, lacune percettive, difficoltà di linguaggio verbale.

Un alunno con DSA potrà venire diagnosticato solo dopo l'ingresso nella scuola primaria, quando le difficoltà eventuali interferiscano in modo significativo con gli obiettivi scolastici o con le attività della vita quotidiana che richiedono capacità formalizzate di lettura, di scrittura e di calcolo. Tuttavia, durante la scuola dell'infanzia l'insegnante potrà osservare l'emergere di difficoltà più globali, ascrivibili ai quadri di DSA, quali difficoltà grafo-motorie, difficoltà di orientamento e integrazione spazio-temporale, difficoltà di coordinazione oculo-manuale e di coordinazione dinamica generale, dominanza laterale non adeguatamente acquisita, difficoltà nella discriminazione e memorizzazione visiva sequenziale, difficoltà di orientamento nel tempo scuola, difficoltà nell'esecuzione autonoma delle attività della giornata, difficoltà ad orientarsi nel tempo prossimale (ieri, oggi, domani). L'insegnante potrà poi evidenziare caratteristiche che accompagnano gli alunni in attività specifiche, come quelle di pregrafismo, dove è possibile notare lentezza nella scrittura, pressione debole o eccessiva esercitata sul foglio, discontinuità nel gesto, ritoccatore del segno già tracciato, direzione del gesto grafico, occupazione dello spazio nel foglio.

Attraverso gli esercizi di grafica, si lavora sulla motricità fine, sulla funzionalità della mano e, contemporaneamente, sull'organizzazione mentale, ovvero sul nesso tra l'assunzione immaginativa di un dato ed il suo tradursi in azione. Il bambino non "copia" le forme, ma le elabora interiormente.

Nel disegnare una forma sul foglio, egli fa riferimento ad un tracciato immaginativo interno frutto di una rappresentazione mentale: la forma grafica, che poi diverrà segno grafico della scrittura, viene costruita mediante una pluralità ed una complessità di atti che portano alla raffigurazione di una immagine mentale. Le esercitazioni su schede prestampate dove compaiono lettere da ricalcare o da completare non giovano all'assunzione di tale compito. La forma grafica deve essere ben percepita e ricreata con la fantasia immaginativa del bambino, meglio se sperimentata attraverso il corpo (per es. fatta tracciare sul pavimento camminando o in aria con le mani; oppure si può tracciare un segno grafico sulla lavagna con la spugna bagnata: una volta asciugata e dissolta, chiedere di disegnare quel segno sul foglio). Parimenti, la corretta assunzione dello schema motorio determina la coordinazione dei movimenti e l'organizzazione dell'azione sul piano fisico.

Nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia, inoltre, la graduale conquista di abilità di simbolizzazione sempre più complesse può consentire ai docenti di proporre attività didattiche quali esercizi in forma ludica mirati allo sviluppo di competenze necessarie ad un successivo

approccio alla lingua scritta.

Il linguaggio è il miglior predittore delle difficoltà di lettura, per questo è bene proporre ai bambini esercizi linguistici - ovvero "operazioni meta fonologiche" - sotto forma di giochi. Le operazioni metafonologiche richieste per scandire e manipolare le parole a livello sillabico sono accessibili a bambini che non hanno ancora avuto un'istruzione formale ed esplicita del codice scritto.

L'operazione metafonologica a livello sillabico (scandire per esempio la parola cane in ca-ne) consente una fruibilità del linguaggio immediata, in quanto la sillaba ha un legame naturale con la produzione verbale essendo coincidente con la realtà dei singoli atti articolatori (le due sillabe della parola ca-ne corrispondono ad altrettanti atti articolatori nell'espressione verbale ed è quindi molto facilmente identificabile).

Queste attività dovrebbero essere proposte all'interno di un clima sereno, tenendo conto di tempi di attenzione rapportati all'età dei bambini e senza togliere spazio alle attività precipuamente ludiche e di esplorazione. Solamente in questo modo diventa possibile garantire la piena partecipazione di tutti i bambini, nel rispetto dei tempi e delle modalità interattive di ciascuno. Al tempo stesso i docenti devono intraprendere insieme agli alunni un percorso di insegnamento- apprendimento all'interno del quale l'osservazione sistematica offra costantemente la possibilità di conoscere, in ogni momento, la situazione socio-affettiva e cognitiva di ciascun alunno.

La graduale conquista delle capacità motorie, percettive, linguistiche, mnemoniche e attentive procede parallelamente al processo di concettualizzazione della lingua scritta che non costituisce un obiettivo della scuola dell'infanzia, ma che nella scuola dell'infanzia deve trovare i necessari prerequisiti. Infatti, la percezione visiva e uditiva, l'orientamento e l'integrazione spazio- temporale, la coordinazione oculo-manuale rappresentano competenze che si intrecciano innanzitutto con una buona disponibilità ad apprendere e con il clima culturale che si respira nella scuola. Solo successivamente si potrà affrontare l'insegnamento-apprendimento della letto-scrittura come sistema simbolico rilevante.

4.1.2 Area del calcolo

Lo sviluppo dell'intelligenza numerica e la prevenzione delle difficoltà di apprendimento del calcolo rappresenta uno degli obiettivi più importanti della scuola dell'infanzia che si dovrebbe realizzare attraverso la collaborazione tra scuola, famiglia e, possibilmente, servizi territoriali. Tale attività si sostanzia in attività di potenziamento e di screening condotte con appropriati strumenti in grado di identificare i bambini a rischio di DSA e con attività didattiche volte a potenziare in tutti, ma in particolare modo nei bambini a rischio, i prerequisiti del calcolo che la ricerca scientifica ha individuato da tempo.

Per imparare a calcolare è necessario che il bambino prima sviluppi i processi mentali specifici implicati nella cognizione numerica, nella stima di numerosità e nel conteggio.

È importante che un bambino con i bisogni particolari che esprime essendo a rischio di DSA, sia

posto nelle condizioni di imparare a distinguere tra grandezza di oggetti e numerosità degli stessi e sia avviato all'acquisizione delle parole-numero con la consapevolezza che le qualità percettive degli oggetti (colori, forme, etc..) possono essere fuorvianti, essendo qualità indipendenti dalla dimensione di numerosità. Attività, quindi, di stima di piccole numerosità (quanti sono...) e di confronto di quantità (di più, di meno, tanti quanti...) devono essere promosse e reiterate fino a quando il bambino riesce a superarle con sicurezza e a colpo d'occhio.

L'acquisizione delle parole-numero dovrà essere accompagnata da numerose attività in grado di integrarne i diversi aspetti: semantici, lessicali e di successione n+1. Infatti, solo un prolungato uso del conteggio in situazioni concrete in cui il numero viene manipolato e rappresentato attraverso i diversi codici (analogico, verbale e arabico, o anche romano) può assicurare l'adeguata rappresentazione mentale dell'idea di numero, complesso concetto astratto da conquistare evolutivamente. In altre parole, il bambino deve imparare ad astrarre il concetto di quantità numerica al di là delle caratteristiche dell'oggetto contato, ad esempio: 3 stelline, 3 quadretti, 3 caramelle o 3 bambole rappresentano sempre la quantità 3, a prescindere dalla dimensione e dalle caratteristiche fisiche degli oggetti presi in considerazione.

Particolare attenzione didattica va posta anche verso la conquista di abilità più complesse, quali quelle sintattiche di composizione del numero (es: tante perle in una collana, tante dita in una mano, tanti bambini in una classe... tanti 1 in un insieme...), di ordinamento di grandezze tra più elementi e di soluzione di piccoli problemi di vita quotidiana utilizzando il conteggio.

È importante che l'attenzione del bambino sia rivolta agli aspetti quantitativi della realtà e che impari a usare il numero come strumento per gestire piccoli problemi legati alla quotidianità, come per esempio predisporre il materiale per un'attività, non in modo approssimato, ma esatto: quanti bambini? Tanti.....

Queste situazioni informali e ludiche offrono un approccio al numero e al calcolo basato su piccoli progressi che saranno vissuti come successi e gratificanti, in particolare verso i bambini con difficoltà, se le figure che si prendono cura dell'educazione del bambino li sapranno cogliere e valorizzare.

LA SCUOLA PRIMARIA

Dal Paragrafo 4.2 delle Linee Guida

4.2.1 Disturbo di lettura e di scrittura

All'inizio della scuola primaria la prevenzione delle difficoltà di apprendimento rappresenta uno degli obiettivi più importanti della continuità educativa, che si deve realizzare attraverso uno

scambio conoscitivo tra la famiglia, i docenti della scuola dell'infanzia e i docenti della scuola primaria medesima. In questo modo è possibile che questi ultimi ottengano elementi preconoscitivi, che saranno poi integrati nella programmazione delle attività della scuola primaria. Solo da una conoscenza approfondita degli alunni, il team docente potrà programmare le attività educative e didattiche, potrà scegliere i metodi e i materiali e stabilire i tempi più adeguati alle esigenze di tutti gli alunni del gruppo classe.

Spesso nella prima classe della scuola primaria gli insegnanti si lasciano prendere dall'ansia di dover insegnare presto agli alunni a leggere e scrivere, ostacolando, però, in questo modo, processi di apprendimento che dovrebbero essere gradualmente e personalizzati. Ogni bambino ha la propria storia, la propria personalità, le proprie originali capacità di porsi in relazione con le esperienze, i propri ritmi di apprendimento e stili cognitivi. È importante offrire agli alunni la possibilità di maturare le capacità percettivo-motorie e linguistiche, che costituiscono i prerequisiti per la conquista delle abilità strumentali della letto-scrittura.

Per imparare la corrispondenza biunivoca tra segno e suono di un sistema alfabetico, più che un impegno cognitivo, sono richieste abilità quali la scomposizione e ricomposizione delle parole in suoni e il riconoscimento dei segni ad essi associati. Quindi, per imparare la lettura è importante avere buone capacità di riconoscimento visivo e di analisi di struttura della parola.

I bambini con DSA hanno in genere buone capacità intellettive, ma hanno limitate capacità di riconoscimento visivo o limitate capacità di analisi fonologica delle parole. A causa di tali limitazioni specifiche hanno notevoli difficoltà nell'acquisizione delle corrispondenze tra segni ortografici e suoni, o non riescono a ricostruire la parola partendo dai singoli suoni che la compongono. Ma è importante ricordare che l'acquisizione dei contenuti non è preclusa all'alunno con DSA e che quindi le sue difficoltà di lettura e scrittura dovrebbero essere compensate da strategie, metodologie e strumenti che non compromettano il suo apprendimento.

Al mostrarsi dei primi segni di difficoltà non si deve procedere aumentando la mole degli esercizi per ottenere dei risultati, ma è necessario effettuare una valutazione accurata che consenta di capire se e quale tipo di didattica e di supporto sarebbero necessari. Per l'alunno con DSA l'impatto iniziale con la lingua scritta è molto difficile, poiché la semplice lettura di una parola in realtà è la risultante di tante singole attività che devono essere affrontate simultaneamente, che vanno dall'identificazione delle lettere, al riconoscimento del loro valore sonoro, al mantenimento della sequenza di prestazione (vale a dire di un ritmo di letto-scrittura costante e continuativo), alla rappresentazione fonologica delle parole, al coinvolgimento del lessico per il riconoscimento del significato.

È importante che il bambino si senta protagonista di piccoli successi. Sono quindi necessari la flessibilità nelle proposte didattiche, il successo, le gratificazioni, la finalizzazione delle attività, così come la condivisione degli obiettivi educativi e didattici fra tutte le figure che si prendono

cura del bambino con DSA: scuola, famiglia e servizi.

Scendendo nello specifico del metodo di insegnamento-apprendimento della letto-scrittura, è importante sottolineare che la letteratura scientifica più accreditata sconsiglia il metodo globale, essendo dimostrato che ritarda l'acquisizione di una adeguata fluenza e correttezza di lettura.

Per andare incontro al bisogno educativo speciale dell'alunno con DSA si potrà utilizzare il metodo fono-sillabico, oppure quello puramente sillabico. Si tratta di approcci integrati che possono essere utilizzati in fasi diverse.

La metodologia di approccio che inizia e insiste per un tempo lungo sul lavoro sillabico si fonda sulle seguenti considerazioni.

La possibilità di condurre operazioni metafonologiche analitiche a livello di fonema, cioè di riflettere sulla struttura fonologica di una parola, è legata all'apprendimento del linguaggio scritto e all'istruzione formale che accompagna l'apprendimento di un sistema di scrittura alfabetica.

Le singole lettere sono costruzioni mentali effettuate sul continuum del parlato, mentre la sillaba aperta (consonante - vocale) può essere quindi individuata e utilizzata facilmente anche dal bambino della scuola dell'infanzia. Si potranno proporre quindi esercizi di sintesi sillabica, ricostruire una parola a partire dalla sequenza delle sue sillabe, pronunciate ad alta voce dall'insegnante; esercizi di riconoscimento di sillaba iniziale, finale, intermedia; si possono formare treni di parole dove la sillaba finale della prima costituisce quella iniziale della seconda; si possono proporre inoltre giochi fonologici per il riconoscimento e la produzione di rime, oppure tombole e domino con immagini e sillabe da associare.

Si dovrà poi, in un secondo tempo, passare al lavoro di tipo fonologico.

I processi di consapevolezza fonologica vengono acquisiti in modo sequenziale e si strutturano in livelli gerarchici di competenza:

- livello della parola: indica la capacità del soggetto di identificare singole parole all'interno della frase;
- livello della struttura delle sillabe: indica la capacità del soggetto di identificare parti della parola, le sillabe e la loro struttura [all'inizio sono più facilmente identificabili quelle dalla struttura consonante-vocale (ad esempio ta- nella parola tavolo), poi quelle dalla struttura vocale-consonante (ad esempio al- nella parola albero)];
- livello dei suoni iniziali e finali della parola: indica la capacità, ad esempio, di riconoscere la rima;
- livello del riconoscimento preciso del suono iniziale e finale della parola;
- livello del riconoscimento di tutti i singoli fonemi della parola.

È opportuno effettuare attività fonologiche nell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e nella prima e nella seconda classe della scuola primaria. Si potrà dedicare ogni giorno una parte dell'attività didattica ad esercizi fonologici all'inizio delle attività o tra un'attività e l'altra, o

quando c'è bisogno di recuperare l'attenzione, a classe intera o a piccoli gruppi, con chi mostra di averne bisogno.

Alla scuola primaria, per far acquisire la consapevolezza fonologica, si possono proporre attività come: individuazione del fonema iniziale di parola; si possono proporre quindi parole che iniziano per vocale; individuazione del fonema finale e poi intermedio; analisi fonemica che è analoga al processo di scrittura; fusione fonemica che è analoga al processo di lettura; composizione di parole bisillabe; associazioni grafema/fonema, associando lettere e immagini; conteggio dei fonemi; raggruppamento di immagini il cui nome comincia o finisce con lo stesso suono.

Si potrà iniziare dalle sillabe semplici (consonante-vocale) e scegliere innanzitutto le consonanti continue, utilizzando poi in abbinamento parole e immagini corrispondenti.

L'approccio con il metodo fono-sillabico, adattato alle specificità dell'alunno con DSA, presenta le seguenti caratteristiche.

Ogni consonante viene illustrata come derivante dalla forma di un particolare oggetto o elemento della natura, l'iniziale della parola che lo denota essendo somigliante a quella lettera, ad es. la Montagna per la emme.

Solitamente, nei comuni alfabetieri murali o nei libri di testo, non si ha cura di tale associazione tra il suono, il segno grafico e l'immagine relativa (es. effe di fata o emme di mela): il nesso è soltanto fonetico, e dunque abbastanza debole: l'associazione mentale non è intuitivamente ovvero immaginativamente ripercorribile.

Sarebbe bene dare al bambino la possibilità di operare intuitivamente, ed anche autonomamente, connessioni interne tra ciò che gli viene presentato e la sua personale assunzione immaginativa. In tal modo, la "sintesi grafica", in cui il disegno viene essenzializzato nella forma della lettera, si imprime come immagine mentale e consente di operare più facilmente il discernimento tra i caratteri grafici, sia nella fase di scrittura che in quella di lettura.

Si privilegia quindi un tipo di percorso che, prendendo spunto da un'immagine esteriore, renda operante intuitivamente il nesso con l'immagine mentale, per favorire poi gradualmente l'assunzione concettuale. Tale metodo si fonda sulla considerazione che il bambino dispone anzitutto di un pensiero immaginativo. Egli non si rappresenta astrattamente le cose, non forma ancora concetti astratti, ma se le raffigura: quando gli parliamo, spieghiamo e, ancor più, quando raccontiamo qualcosa, suscitiamo nella sua interiorità il sorgere di una immagine mentale.

Sempre facendo appello all'immaginazione, ossia alla rielaborazione interna del bambino, le 14 consonanti vengono presentate secondo affinità grafiche, così da poter evidenziare le differenze. Saranno inizialmente la P e la B; la D e la R; poi la L e la F, la M e la N e così via. Si

inizia con quelle che si scrivono da sinistra, si procede con le altre scritte da destra (C G S), lasciando per ultime la Q e l'H.

Se invece l'alunno mostra difficoltà nella consapevolezza fonologica delle lettere, sarà più utile iniziare con i fonemi "continui", cioè quei fonemi che per la loro durata e le loro caratteristiche acustiche risultano più facilmente individuabili, come le consonanti nasali (m, n) e le liquide (l, r), lasciando ad un secondo momento i suoni labiali ed esplosivi (b, p), così come quelli dentali (d, t).

Va detto che anche nel metodo fono-sillabico non sempre c'è coerente gradualità nella scelta delle parole esemplificative in relazione alle lettere presentate. Al bambino vengono cioè presentate parole che contengono la lettera e la sillaba che si sta studiando, ma che contengono anche altre lettere ancora sconosciute: si determina così spesso una fusione tra metodo fonico-sillabico e metodo globale, almeno nella prassi. Occorre, invece, porre attenzione ad ordinare le consonanti, e le parole esemplificative utili per il loro riconoscimento e per l'esercizio della lettura, in modo da presentare al bambino soltanto lettere già note (o che lo stanno divenendo in quanto le spieghiamo).

In ogni caso, qualunque metodo si adotti, sarebbe auspicabile iniziare con lo stampato maiuscolo, la forma di scrittura percettivamente più semplice, in quanto essa è articolata su una sola banda spaziale delimitata da due sole linee (scrittura bilineare): tutte le lettere hanno infatti la medesima altezza, iniziando dal rigo superiore e terminando in quello inferiore, mentre lo stampato minuscolo, oltre che il corsivo, sono forme di scrittura articolate su tre bande spaziali, in cui le linee di demarcazione dello spazio sono quattro (scrittura quadrilineare), in quanto vi è una banda centrale delle lettere quali la a o la c, una banda superiore in cui si spingono lettere quali la l o la b, una banda inferiore occupata da lettere come la g o la q e risultano pertanto percettivamente molto più complesse.

Si dovrebbe poi evitare di presentare al bambino una medesima lettera espressa graficamente in più caratteri (stampato minuscolo, stampato maiuscolo, corsivo minuscolo, corsivo maiuscolo), ma è opportuno soffermarsi su una soltanto di queste modalità fino a che l'alunno non abbia acquisito una sicura e stabile rappresentazione mentale della forma di quella lettera. L'insegnante si dovrà soffermare per un tempo più lungo sui fonemi più complessi graficamente e dovrà dare indicazioni molto precise per la scrittura, verbalizzando al bambino come si tiene una corretta impugnatura della matita o della penna, dando indicazioni precise sul movimento che la mano deve compiere, sulla direzione da imprimere al gesto, sulle dimensioni delle lettere rispetto allo spazio del foglio o del supporto di scrittura (cartellone, lavagna). Si farà anche attenzione a che il bambino disegni le lettere partendo dall'alto. In questo modo, l'alunno con difficoltà potrà avere modelli di riferimento e parametri precisi.

Si dovrebbe infatti effettuare una parte di lavoro comune alla classe e una parte di didattica individualizzata che risponde ai bisogni specifici dei singoli, dando tempo agli alunni per lavorare individualmente e differenziando i tempi quando ce n'è bisogno. Come si è detto, è importate

infatti predisporre un ambiente stimolante e creare un clima sereno e favorevole ad una relazione positiva tra i membri del gruppo classe, tenendo conto dei livelli raggiunti da tutti gli alunni a proposito dei processi di costruzione e concettualizzazione della lingua scritta, per promuovere la ricerca e la scoperta personale, che stanno alla base della motivazione ad apprendere. È importante, quindi, che il docente rispetti i ritmi e gli stili di apprendimento degli alunni e permetta a ciascuno nel gruppo classe di procedere autonomamente all'acquisizione delle competenze di letto-scrittura, dando ampio spazio alle attività di gruppo e assumendo il ruolo di regista, sollecitando, inserendo di volta in volta elementi conoscitivi utili per andare avanti ed evitando di trasmettere ansia.

A questo proposito, molto importante è non richiedere la lettura ad alta voce dell'alunno con DSA, se non magari di brani su cui possa essersi già esercitato in precedenza. L'acquisizione graduale dei contenuti è senza dubbio più proficua di un'esecuzione frettolosa e scarsamente interiorizzata. Nei confronti degli alunni con DSA si dovrebbe procedere con attività di rinforzo contestualmente alla proposta di nuovi contenuti e si devono fornire strategie di studio personalizzate, facendo sempre attenzione ad assumere atteggiamenti incoraggianti, evitando di incrementare l'ansia e gratificando anche i minimi risultati degli alunni con difficoltà, che non dovrebbero mai essere allontanati dai compagni e dalle attività del gruppo classe.

4.2.2. Area del calcolo

Fin dall'inizio della scuola primaria, qualora il bambino non abbia ancora sviluppato i prerequisiti specifici, sarà opportuno soffermarsi su questi, in analogia alla scuola dell'infanzia, per poi sviluppare in modo adeguato la comprensione della connessione tra i simboli scritti del numero e la corrispondenza alle relative quantità.

Particolare attenzione sarà posta da un punto di vista didattico alle abilità di conteggio (non solo uno a uno, come nella scuola dell'infanzia, ma anche uno a due, due a due...) anello di congiunzione tra processi dei numeri e del calcolo, che dovranno essere esercitate in diverse condizioni, scolastiche e ludiche (ad esempio, giochi con le carte, con i dadi...).

Fin dall'inizio della scuola primaria è necessario avviare al conteggio e al calcolo a mente, processi necessari all'evoluzione dell'intelligenza numerica.

Più dettagliatamente, la ricerca scientifica ha evidenziato che nella scuola primaria le strategie di potenziamento dell'intelligenza numerica devono riguardare:

- processi di conteggio;
- processi lessicali;
- processi semantici;
- processi sintattici;
- calcolo a mente;
- calcolo scritto.

Il conteggio (counting), cioè la capacità di rispondere alla domanda “quanti sono?” è fondamentale soprattutto nel primo ciclo. Tale abilità è complessa poiché presuppone l’acquisizione dei principi di corrispondenza uno a uno (ossia che ad ogni elemento che contiamo corrisponde un solo elemento numerico), dell’ordine stabile avanti-indietro – es. 1,2,3,...;...3,2,1 (ossia che l’ordine dei numeri non può variare) e della cardinalità (ossia che l’ultimo numero contato corrisponde alla quantità dell’insieme degli elementi contati).

I processi lessicali riguardano la capacità di attribuire il nome ai numeri, si basano su competenze di natura verbale ma anche più generali quali la comprensione della connessione tra i simboli scritti del numero e la corrispondenza alle relative quantità. L’abilità di dire il nome dei numeri è molto precoce ma deve essere associata alla consapevolezza che si tratta della capacità di attribuire un’etichetta verbale alle quantità.

I processi semantici riguardano la capacità di comprendere il significato dei numeri attraverso una rappresentazione mentale di tipo quantitativo e con l’obiettivo finale della corrispondenza numero-quantità.

La sintassi riguarda le particolari relazioni spaziali tra le cifre che costituiscono i numeri: la posizione delle cifre determina il loro valore all’interno di un sistema organizzato per ordine di grandezze (valore posizionale delle cifre). In altre parole, per il bambino deve essere chiaro che il numero 1 ha un valore differente nel numero 31 e nel numero 13 così come $1/3$ o 1 e questa differenza è data dalla posizione di reciprocità nella rappresentazione scritta.

Il calcolo a mente è considerato dalla ricerca contemporanea la competenza fondamentale all’evoluzione della cognizione numerica. Esso si basa infatti su strategie di combinazioni di quantità necessari ai meccanismi di intelligenza numerica. In particolare le strategie più importanti identificate nella letteratura scientifica sono:

- composizione e scomposizione dei numeri in insiemi più semplici;
- raggruppamento;
- arrotondamento alla decina;
- le proprietà delle quattro operazioni;
- il recupero dei fatti aritmetici.

Date queste considerazioni, si raccomanda perciò di usare prevalentemente l’uso di strategie di calcolo a mente nella quotidianità scolastica. Sono infatti auspicabili attività quasi giornaliere, di breve durata, con proposte diverse e giochi che privilegino il calcolo mentale allo scritto, che sarà ovviamente trattato a livello procedurale.

Con i bambini più grandi si deve cercare inoltre di favorire il ragionamento e solo successivamente, tramite l’esercizio, l’automatizzazione.

Il calcolo scritto rappresenta un apprendimento di procedure necessarie per eseguire calcoli molto complessi, che abbisognano di un supporto cartaceo per dare aiuto al nostro sistema di

memoria. Quindi, il calcolo scritto ha il compito di automatizzare procedure ed algoritmi e non quello di sviluppare strategie né di potenziare le abilità di intelligenza numerica. Impegnare la gran parte del tempo scolastico nell'esercitazione di tali algoritmi, se da una parte consente un'adeguata acquisizione delle procedure di calcoli complessi, dall'altra rischia di penalizzare l'apprendimento e il consolidamento di strategie più flessibili ed efficaci come quelle del calcolo a mente. Si raccomanda, dunque, un approccio didattico che sappia potenziare entrambi i tipi di calcolo necessari per lo sviluppo di potenzialità cognitive differenti.

Se queste raccomandazioni sono necessarie verso l'intera conduzione della classe, tanto più lo sono verso i bambini con DSA, il cui profilo cognitivo può essere supportato dalla differenziazione delle proposte didattiche. Ad esempio, il calcolo scritto sarà tanto più difficile quanto più il profilo compromesso riguarderà gli automatismi e i processi di memoria, mentre il calcolo a mente sarà tanto più difficile quanto più il profilo compromesso riguarderà le funzioni di strategia compositiva. Se l'insegnante sa adoperare metodi didattici flessibili e corrispondenti alle qualità cognitive individuali, il potenziamento non resterà disatteso.

IL PIANO DIDATTICO PERSONALIZZATO (PDP)

Il Piano Didattico Personalizzato (PDP) viene a configurarsi come uno strumento che ha lo scopo di definire, monitorare e documentare le strategie adottate dal team dei docenti in accordo con la famiglia dell'alunno in relazione a quanto definito dalla diagnosi specialistica.

L'art. 3.1. delle Linee Guida prevede che il PDP per gli studenti con DSA venga redatto entro il primo trimestre scolastico dopo la consegna alla Scuola, da parte della famiglia, della certificazione diagnostica, rilasciata dalle strutture specialistiche preposte.

La redazione del PDP è prescrittiva nelle situazioni di accertato e certificato DSA. L'art. 5 del Decreto n.5669/2011 recita: *“La scuola garantisce ed esplicita, nei confronti di alunni e studenti con DSA, interventi didattici individualizzati e personalizzati, anche attraverso la redazione di un Piano didattico personalizzato, con l'indicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative adottate”* e nell'art.3.1 delle Linee Guida si legge: *«Le attività di recupero individualizzato, le modalità didattiche personalizzate, nonché gli strumenti compensativi e le misure dispensative dovranno essere dalle istituzioni scolastiche esplicitate e formalizzate, al fine di assicurare uno strumento utile alla continuità didattica e alla condivisione con la famiglia delle*

iniziative intraprese».

Il PDP non è, però, un elenco di strumenti compensativi e misure dispensative, ma uno strumento di lavoro in cui occorre dare priorità all'individuazione di strategie e di metodologie didattiche efficaci per riconoscere e potenziare i punti forza e le capacità dell'alunno, in modo che possa imparare a eseguire autonomamente un compito e puntare allo sviluppo delle proprie competenze.

Questi sono i tempi e le fasi di stesura, sviluppo e valutazione del PDP:

	Settem.	Ottobre	Novem.	Dicem.	Gennaio	Febbraio	Marzo	Aprile	Maggio	Giugno
Il consiglio di classe prende visione della diagnosi di DSA dell'alunno.										
Il consiglio di classe mette in atto procedure di osservazione circa il profilo dell'alunno e il percorso di apprendimento. ¹										
Il consiglio di classe incontra la Famiglia dell'alunno e, possibilmente, i Servizi socio-sanitari, per condividere informazioni e redigere una prima bozza di PDP.										
Il piano didattico personalizzato viene sottoscritto dal team docente, dalla famiglia (è sufficiente la firma di uno dei due genitori, ma preferibile quella di entrambi), dal Dirigente Scolastico e, possibilmente, dagli operatori del Servizio Sanitario che hanno redatto la certificazione diagnostica. ²										

¹ L'osservazione in classe ha lo scopo di far emergere le modalità di funzionamento apprenditivo dell'alunno e permettere la calibratura in modo mirato dell'uso di strumenti compensativi, di misure dispensative e predisporre adeguate modifiche alla didattica.

² La sottoscrizione del Piano Didattico Personalizzato sottolinea la corresponsabilità educativa nel percorso dell'alunno: la firma del Dirigente Scolastico sancisce l'applicazione della normativa, la firma di tutti i docenti la responsabilità nella scelta e nell'attuazione di strategie didattiche inclusive e di forme di valutazione adeguate, la firma dell'equipe sanitaria evidenzia una presa in carico condivisa dell'alunno e, infine, la firma della famiglia dichiara la corresponsabilità nella stesura e nell'applicazione del documento stesso. Nel caso in cui non si trovi un accordo e la famiglia decida di non firmare il documento, la Scuola chiederà per iscritto la motivazione del diniego, che verrà protocollata ed inserita nel fascicolo personale dell'alunno.

Durante l'anno scolastico è necessario mettere in atto azioni di monitoraggio del piano didattico personalizzato. Esse possono essere effettuate al termine del primo quadrimestre, ma comunque ogniqualvolta se ne ravvisi la necessità (sia da parte della famiglia sia da parte della scuola). ³										
il documento viene verificato al termine dell'anno scolastico, per un'analisi finale dei risultati ottenuti e per eventuali osservazioni da inserire in previsione del successivo anno scolastico.										

Nel caso in cui la diagnosi di DSA venisse consegnata alla Scuola in corso d'anno, gli insegnanti seguiranno il predetto percorso, adeguando i tempi e le azioni al momento specifico.

Si stilerà un PDP entro il mese di Febbraio.

Se la certificazione diagnostica arrivasse oltre questo periodo, il percorso di apprendimento verrà comunque monitorato e documentato dai Consigli di Classe attraverso una relazione finale, in cui esplicitare le osservazioni, i risultati e la valutazione relativi al percorso svolto dall'alunno.

Qualora la famiglia dell'alunno con DSA desideri una copia del PDP, ne farà richiesta per iscritto al Dirigente Scolastico e consegnerà tale richiesta agli Uffici di Segreteria.

³ Questo documento, per sua natura flessibile, necessita della costante verifica sul campo e, conseguentemente, deve prevedere un opportuno monitoraggio per eventuali adeguamenti.

ALLEGATI

1. Modello di PDP elaborato dalla Scuola.
2. Guida alla compilazione del PDP, a cura dell'AID – Associazione Italiana Dislessia.
3. Griglia di osservazione per gli insegnanti della Scuola Primaria, a cura di Anna Capuano, Franca Storace, Luciana Ventriglia.
4. Questionario per la compilazione del PDP da parte della famiglia, , a cura di Anna Capuano, Franca Storace, Luciana Ventriglia.