

INDICE

	Pag.
1. Premessa: l'integrazione dei servizi alla persona in ambito scolastico come risorsa per una scuola più inclusiva	3
2. Una scuola per l'Inclusione	5
<i>Dal paradigma "integrativo" al paradigma "inclusivo"</i>	5
<i>Quali caratteristiche deve possedere una scuola "inclusiva"?</i>	5
<i>In base a quali indicatori posso valutare il livello di inclusività della mia scuola?</i>	6
<i>Quali azioni deve mettere in atto la mia scuola per avviarsi verso una pratica più inclusiva?</i>	6
<i>La "mappa" dell'inclusione scolastica</i>	9
3. Il Protocollo di Intesa: il territorio come risorsa per la salute	10
4. Ruolo e compiti degli attori istituzionali e non	12
5. Parlare tutti lo stesso linguaggio: La modulistica (guida all'utilizzo):	13
<i>Modelli a uso interno delle Scuole:</i>	
1. <i>Nomina di Incaricato del trattamento dei dati personali</i>	15
2. <i>Scheda di rilevazione dei Bisogni Educativi Speciali</i>	17
3. <i>Questionario SDQI</i>	19
4. <i>Griglia dei punteggi</i>	21
5. <i>Diario di bordo degli interventi attivati</i>	23
6. <i>Scheda riassuntiva degli interventi effettuati</i>	24
7. <i>Scheda di verifica e valutazione degli interventi</i>	25
8. <i>un modello di "patto formativo personalizzato"</i>	26
<i>Modulistica per attivare Servizi esterni alla Scuola:</i>	
9. <i>Scheda di segnalazione alla ASL</i>	27
10. <i>Guida per la compilazione della scheda di segnalazione alla ASL</i>	30
11. <i>Modello di richiesta di intervento dei Servizi Sociali in ambito scolastico</i>	32
12. <i>La segnalazione nei casi di abuso o maltrattamento</i>	33
6. Glossario	35
7. Appendici:	36
a) <i>Direttiva del Ministro per la Pubblica Istruzione del 27.12.2012</i>	37
b) <i>Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione n. 8 del 6.3.2013</i>	45
8. Indirizzi utili	50

I. PREMESSA: l'integrazione dei servizi alla persona in ambito scolastico come risorsa per una scuola più inclusiva

Queste linee-guida nascono dall'incontro e dal confronto, avvenuto nell'ambito dei "tavoli partecipativi" convocati dal Municipio 18 per l'elaborazione del Piano Regolatore Sociale di zona 2011-2015, tra più punti di vista sul disagio sociale: quello della scuola, che spesso assiste al suo emergere senza conoscere gli strumenti per prevenirlo, quello dei servizi, che si trovano ad intervenire sui suoi effetti senza averlo potuto prevenire, quello dei servizi sanitari, che spesso ne devono curare le degenerazioni, quello del volontariato e del privato sociale, che in esso trovano la loro stessa motivazione.

Dall'incontro di queste realtà è scaturita una prima versione del documento di indirizzo operativo per le Scuole e i Servizi, ulteriormente modificato e aggiornato tramite un confronto allargato ai servizi e alle scuole dei territori del XVII, XIX e XX Municipio che ha avuto luogo dopo la pubblicazione della prima versione e si è articolato per tutto il 2012.

Contemporaneamente, in un crescendo non casuale nella sua rapidità (segno che i tempi erano maturi per un cambiamento di prospettiva) sono intervenute innovazioni significative nella normativa scolastica di riferimento (nell'ordine: la pubblicazione dei nuovi curricoli nazionali, articolati con riferimento a "competenze-chiave di cittadinanza", la pubblicazione della Direttiva del Ministro della Pubblica Istruzione del 27.12.2012 sui Bisogni Educativi Speciali e della Circolare applicativa n. 8 del 6.3.2013) ed è maturata progressivamente nel gruppo l'ipotesi di recepire queste linee-guida come parte integrante di un più vasto Protocollo di Intesa, finalizzato al "*coordinamento e l'integrazione delle azioni e delle programmazioni finalizzate alla crescita del grado di inclusività espresso dal sistema scolastico territoriale*".

Nella loro attuale stesura, quindi, queste linee-guida si pongono come strumento operativo al servizio di un possibile modello di integrazione dei servizi alla persona in ambito scolastico.

L'incontro e il confronto fra le diverse istituzioni territoriali dovrebbero già rappresentare una prassi, come prevede la legge 328/2000, che istituisce il "sistema integrato di interventi e servizi sociali", in "coordinamento ed integrazione con gli interventi sanitari e dell'istruzione"; ma sappiamo bene che l'auspicata "integrazione" dei servizi è ancora oggi, se non un'utopia, un ideale regolativo ben lungi dall'essere raggiunto.

Dopo la stagione entusiasmante dell'integrazione scolastica, cresciuta sulla spinta della legge 577/77 e della legge 104/92, e dopo la difficile stagione di "tagli" di questo ultimo decennio, investire sull'inclusività della scuola appare infatti l'unico obiettivo attualmente perseguibile, per sostenere la scuola (e con lei tutte le istituzioni del welfare) nel delicato compito di assicurare a tutti i ragazzi e alle loro famiglie l'accesso alle opportunità culturali e formative proprie degli Istituti Scolastici, per contrastare il disagio e l'isolamento prodotti dalle dinamiche sociali sempre più complesse, per impedire che l'ormai cronica carenza di risorse impedisca e ostacoli lo sviluppo della socialità, dell'autonomia e delle potenzialità cognitive, relazionali e culturali dei ragazzi che si iscrivono alle nostre scuole.

Lo spettro delle complesse problematiche sociali e culturali che oggi investono la Scuola, attraverso la sofferenza e il disagio di tutte le sue componenti, ha causato profonde modificazioni anche nella scala di valori che ispirano l'azione educativa e formativa, in qualche modo riversando la responsabilità del malfunzionamento della complessa macchina scolastica proprio sui soggetti più deboli e più bisognosi di attenzione, ritenuti troppo complessi e troppo lontani dal modello di "buon alunno" che una scuola così affaticata si può permettere di accogliere e formare.

La scuola, nata per assicurare pari opportunità di sviluppo e formazione a tutti i ragazzi e giovani, compensando le differenze di ceto sociale e accesso alle risorse culturali, si trova oggi a ricorrere sempre più spesso ad un procedimento diagnostico, quasi per giustificare con la fragilità dell'allievo l'inevitabile insuccesso del processo formativo. (Possiamo prendere ad esempio la classificazione utilizzata per valutare il grado di disabilità (ICF) basata sulla valutazione del grado di "funzionamento" della persona all'interno di un "range" continuo che va dalla normalità alla disabilità che viene identificata non in sé ma nel rapporto dinamico con l'ambiente e i contesti di vita all'interno dei quali vanno messi in campo i sostegni necessari a garantire la qualità della vita del soggetto).

E così, nel disperato tentativo di contrastare la carenza cronica di risorse cui si è già fatto riferimento, poiché l'implementazione di organico e risorse finanziarie si può ottenere con un aumento delle diagnosi cliniche relative alle difficoltà di apprendimento dei ragazzi, sembra inevitabile il ricorso ai servizi sanitari affinché, riconoscendo una patologia negli alunni, assicurino alla scuola le risorse minime necessarie al suo funzionamento. Ma così facendo la scuola tradisce il suo mandato e si irrigidisce in uno schema basato sulla prestazione invece che sull'attenzione alla persona, ai bisogni educativi e formativi e alla valorizzazione della diversità e delle peculiarità di ciascuno.

Per non correre questo rischio, è necessario operare un mutamento "culturale" all'interno delle scuole, valorizzando le competenze e le capacità degli insegnanti, tornando a chiamare le famiglie ad una costante e attiva collaborazione all'azione e mettendo al centro i ragazzi con i loro bisogni e le loro risorse, nella certezza che solo se si vedranno valorizzare come persone e se riusciranno a collaborare fruttuosamente fra loro, riconoscendo e apprezzando le caratteristiche di ciascuno, potranno diventare cittadini responsabili e modificare l'ormai dilagante cultura dell'esclusione e della sopraffazione.

Oltre alle risorse professionali e culturali interne, la scuola, aprendosi alla collaborazione, può accedere alle risorse del territorio, prime tra tutte quelle delle amministrazioni locali, dei servizi territoriali, del volontariato, del privato sociale, stringendo con loro un patto di sostegno reciproco che potrà favorire il conseguimento di risultati migliori: in queste linee guida sono raccolte informazioni utili allo sviluppo di tali processi di costruzione di reti collaborative e alla ridefinizione dei bisogni educativi, anche per i ragazzi più problematici, per i quali vengono riconosciuti dei BES (Bisogni Educativi Speciali) e, nello specifico: alunni con disabilità, alunni con disturbi evolutivi specifici (DSA, ADHD, borderline cognitivi, ecc.) e alunni in situazione di disagio.

Sul disagio in particolare si soffermeranno le linee guida, riconoscendo alla scuola una competenza e una capacità sostenute da una tradizione di interventi di lunga data nei confronti dei bisogni degli alunni disabili e con difficoltà specifiche di apprendimenti.

Il disagio scolastico è ***"uno stato emotivo, non correlato significativamente a disturbi di tipo psicopatologico, linguistici o di ritardo cognitivo, che si manifesta attraverso un insieme di comportamenti disfunzionali che non permettono al soggetto di vivere adeguatamente le attività di classe e di apprendere con successo, utilizzando il massimo delle proprie capacità cognitive, affettive e relazionali."*** (Mancini e Gabrielli, 1998) Esso si manifesta come un problema riconducibile ad una pluralità di cause: la maggiore o minore capacità di fronteggiare gli impegni e di affrontare le difficoltà scolastiche non può essere spiegata attraverso cause individuali, facendo cioè ricadere la responsabilità solo sul soggetto coinvolto, ma è necessario ricordare che gli alunni affrontano il proprio percorso formativo all'interno di un contesto scolastico e di un ambiente che sono socio-culturalmente determinati. Parlare delle cause del disagio scolastico significa quindi fare riferimento a più fattori che vanno considerati sia nella loro autonomia che nella loro interdipendenza.

Le situazioni a rischio devono perciò essere attentamente valutate e monitorate e la scuola e gli insegnanti hanno un ruolo rilevante nell'organizzazione di strategie preventive all'instaurarsi di stati di emarginazione e disagio nelle classi. Tuttavia questo non può essere compito unico della scuola: la responsabilità formativa deve infatti essere condivisa anche con la famiglia, prima titolare del compito relativo alla cura e all'educazione del bambino, e con le istituzioni e servizi territoriali che pongono tra le proprie finalità la costruzione di una società educante.

Queste linee-guida vogliono quindi essere uno strumento operativo a disposizione di tutti i docenti e operatori scolastici che vengono quotidianamente a contatto con situazioni più o meno gravi di disagio perché, stimolando la riflessività, possano sostenere interventi attuati con maggior consapevolezza e autorevolezza, senza incorrere nel rischio di agire d'impulso e, seppure con le migliori intenzioni, commettere errori che potrebbero peggiorare ulteriormente la situazione o pregiudicare gli interventi futuri.

Trattandosi di indicazioni operative non possono che rappresentare un work in progress; se saranno effettivamente utilizzate dagli operatori scolastici, come ci auguriamo, esse potranno essere costantemente verificate e aggiornate. Auspichiamo che gli aggiornamenti provengano dagli stessi docenti, che potranno segnalare errori, omissioni, integrazioni, che saranno riportate nelle successive edizioni.

2. Una scuola per l'inclusione

Dal paradigma "integrativo" al paradigma "inclusivo"

In linea generale, il superamento del "vecchio" concetto di integrazione (consentire al "diverso" la maggior partecipazione possibile alla vita scolastica degli "altri") in favore di quello di inclusione (strutturare i contesti formativi in modo tale che siano adeguati alla partecipazione di tutti, ciascuno con le proprie modalità) non sembra trovare facile attuazione in ambito scolastico, né espressione nel POF come sfondo "filosofico" condiviso. Nell'attuale, particolare congiuntura di grave carenza di risorse umane e finanziarie e di contemporaneo esponenziale aumento delle situazioni di disagio presenti nelle classi, soprattutto a causa dell'emergere di problematiche socio-familiari, comportamentali, emotive e relazionali, molte scuole sembrano aver difficoltà nell'ideare e nel promuovere al proprio interno processi realmente inclusivi, in cui le risorse professionali specifiche siano utilizzate all'interno di un organico effettivamente "funzionale", articolato superando le tradizionali e non sempre adeguate separazioni per classi, discipline, orari, ecc. in favore di articolazioni più flessibili ("gruppi" di docenti su "gruppi" di alunni), con marcata presenza di attività laboratoriali, di alternanza tra piccolo/grande gruppo, di processi cooperativi e peer-managed.

Molte scuole sembrano al contrario orientarsi verso una sterile "caccia alla risorsa specifica", spesso controproducente perché non inserita in un progetto complessivo di gestione delle situazioni problematiche, con i conseguenti meccanismi di deresponsabilizzazione e delega, confermando così tra l'altro le famiglie in una deriva di rivendicazione "quantitativa" del diritto all'integrazione scolastica dei loro figli e i servizi nell'opinione che la scuola sia "incompetente" a cooperare a un progetto educativo che si innesti naturalmente in un più generale progetto di vita.

La problematica rimanda ovviamente anche alla carenza di formazione del personale scolastico, in particolare dei dirigenti e dei docenti (anche gli altri, non solo quelli di sostegno), come risulta evidente dall'aumento del contenzioso in materia di attribuzione delle "ore" di sostegno, che mette in luce atteggiamenti disomogenei e spesso contraddittori da parte delle Scuole, spesso connotati da modalità di comunicazione scuola-famiglia collusive o condizionate da problematiche organizzative e relazionali interne non controllate.

In questa situazione, quando la scuola non riesce a avanzare una proposta credibile in termini di inclusività, si assiste nel GLH di Istituto a una progressiva erosione del punto di vista "pedagogico" a spese di quello sanitario e familiare: ci si dimentica che l'alunno disabile è un alunno come tutti gli altri (fatti salvi i suoi bisogni specifici), nei confronti del quale la scuola deve poter esprimere con autorevolezza una specifica azione didattico-educativa e uno specifico punto di vista, che non possono essere sindacati dalla famiglia e dai "tecnici", se non in un contesto di sussidiarietà (La sanità misura le capacità, la scuola le performance, la famiglia il vissuto).

Rimane infine totalmente escluso dall'utilizzo delle risorse l'ambito variegato e difficilmente "proceduralizzabile" del disagio scolastico e delle possibili situazioni di confine tra i BES e la disabilità conclamata.

Quali caratteristiche deve possedere una scuola "inclusiva"?

Secondo l'"Index for Inclusion" (T. Booth e M. Ainscow, 2002) l'inclusione nell'educazione implica:

- valorizzare in modo equo tutti gli alunni e il gruppo docente;
- accrescere la partecipazione degli alunni — e ridurre la loro esclusione — rispetto alle culture, ai curricoli e alle comunità sul territorio;
- riformare le culture, le politiche educative e le pratiche nella scuola affinché corrispondano alle diversità degli alunni;
- ridurre gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione di tutti gli alunni, non solo delle persone con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali;
- apprendere, attraverso tentativi, a superare gli ostacoli all'accesso e alla partecipazione di particolari alunni, attuando cambiamenti che portino beneficio a tutti gli alunni;
- vedere le differenze tra gli alunni come risorse per il sostegno all'apprendimento, piuttosto che come problemi da superare;
- riconoscere il diritto degli alunni ad essere educati nella propria comunità;
- migliorare la scuola sia in funzione del gruppo docente che degli alunni;
- enfatizzare il ruolo della scuola nel costruire comunità e promuovere valori, oltre che nel migliorare i risultati educativi;
- promuovere il sostegno reciproco tra scuola e comunità;

- *riconoscere che l'inclusione nella scuola è un aspetto dell'inclusione nella società più in generale.*

In base a quali indicatori posso valutare il livello di inclusività della mia scuola?

A livello internazionale, l'UNESCO propone di adottare alcuni importanti indicatori, per valutare il grado di inclusività di un sistema scolastico, che riguardano in particolare:

- *gli aspetti politici e decisionali coinvolti nel cambiamento inclusivo, e in particolare gli strumenti legislativi, amministrativi e le risorse che possono facilitare l'innovazione;*
- *la possibilità di strutturare percorsi specifici di formazione e aggiornamento degli insegnanti (anche sul campo) riguardo alle tematiche dell'educazione inclusiva;*
- *l'analisi del contributo che le strategie di valutazione utilizzate all'interno del contesto scolastico possono apportare per il miglioramento delle prassi inclusive;*
- *l'organizzazione dei diversi tipi di sostegno, sia all'interno che all'esterno della scuola che in rapporto ai diversi servizi esistenti;*
- *il ruolo delle famiglie e della comunità nel dare supporto e nel partecipare alle decisioni che riguardano l'organizzazione delle attività educative;*
- *le modalità attraverso cui è possibile sviluppare un curriculum attento alle diversità e alla promozione di percorsi formativi inclusivi;*
- *la valorizzazione delle risorse esistenti e l'acquisizione e distribuzione di risorse aggiuntive utilizzabili per la realizzazione dei progetti di inclusione;*
- *l'attenzione dedicata alle fasi di transizione che scandiscono l'ingresso nel sistema scolastico, la continuità tra i diversi ordini di scuola e il successivo inserimento lavorativo.*

A livello di singole istituzioni scolastiche, sono stati sviluppati alcuni strumenti strutturati reperibili in rete per l'autoanalisi del grado di inclusività (come l'"Index per l'inclusione" o il progetto "Quadis") o possono essere concordati strumenti diversi a livello territoriale

Quali azioni deve mettere in atto la mia scuola per avviarsi verso una pratica più inclusiva?

Come si è già detto, i recentissimi provvedimenti ministeriali sull'inclusione scolastica hanno profondamente innovato il quadro di riferimento delle scuole; conviene dunque effettuare una breve disamina di tali provvedimenti, che invitiamo comunque tutti gli operatori, scolastici e non, a leggere integralmente (sono riportati in allegato).

Il 27 Dicembre 2012 il Ministro ha emanato una importante Direttiva, dal titolo *"Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica"*. La Direttiva trae spunto, ad oltre 30 anni dalla Legge n.517 del 1977, che diede avvio all'integrazione scolastica, dalla riflessione del mondo scolastico sull'attuale situazione presente nelle scuole, sottolineando che *"gli alunni con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale - alunni con disabilità / alunni senza disabilità - non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi. Anzi, è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta."*

La Direttiva ridefinisce e in qualche modo rivoluziona il tradizionale approccio all'integrazione scolastica, basato sulla certificazione della disabilità, allargando il campo di intervento e di responsabilità della scuola all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali: *"L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: Special Educational Needs). Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale. [...] In questo senso, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi*

Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta. Va quindi potenziata la cultura dell'inclusione, e ciò anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata ad una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante."

A chiarire puntualmente le implicazioni di questo mutamento di prospettiva interviene la Circolare applicativa n. 8 del 6 Marzo 2013, sottolineando i seguenti aspetti:

1. **a livello di singola classe:** estensione a tutti gli studenti in difficoltà del diritto alla personalizzazione dell'apprendimento, anche in assenza di certificazione - ciò comporta la possibilità, per i Consigli di Classe e i teams docenti, di adottare per tutti gli alunni portatori di BES, in analogia con quanto previsto dalla Legge 170/2010 per gli alunni con DSA, misure compensative e dispensative nonché progettazioni didattico-educative calibrate sui livelli minimi attesi per le competenze in uscita, elaborando, in accordo con la famiglia, uno specifico PDP. Ciò anche in assenza di certificazione, facendo leva sulla corresponsabilità e sulla competenza professionale "pedagogica" del gruppo docente. Sono evidenti le implicazioni in termini di valutazione personalizzata e di legittimazione di prove di esame differenziate al termine del 1° ciclo di istruzione (l'esame di Stato conclusivo del segmento secondario è per ora escluso dal provvedimento): si potrebbe dire che per la prima volta, in modo ufficiale, si stabilisce che l'obbligo formativo è responsabilità della scuola, non dell'alunno.
2. **a livello di organizzazione interna:** costituzione del Gruppo di Lavoro per l'inclusione e valorizzazione delle professionalità presenti nella scuola - per perseguire gli obiettivi posti dalla Direttiva il GLH di Istituto, già presente nelle scuole ai sensi dell'art. 12 della Legge 104/92, viene ampliato includendo tutte le professionalità specifiche presenti nella scuola, assumendo il nome di Gruppo di Lavoro per l'Inclusione, ed estende la propria competenza all'intera problematica dei BES, e non più soltanto alla disabilità. Il GLI svolge funzioni interne (rilevazione dei BES, focus/confronto sui casi e sulle strategie, monitoraggio del livello di inclusività della scuola) ed esterne (interfaccia con i servizi sociosanitari territoriali per azioni di formazione, prevenzione, monitoraggio, ecc.)
3. **a livello di collegialità docente e di comunità scolastica:** inserimento nel POF di una "policy" per l'inclusione e coinvolgimento dei docenti "curricolari" - il GLI elabora annualmente un "Piano annuale per l'inclusione", basato su una attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie, dell'impegno a partecipare ad azioni di formazione e/o di prevenzione concordate a livello territoriale; il piano deve inoltre specificare criteri e procedure di utilizzo "funzionale" delle risorse professionali presenti, privilegiando, rispetto a una logica meramente quantitativa di distribuzione degli organici, una logica "qualitativa", sulla base di un progetto di inclusione condiviso con famiglie e servizi sociosanitari che recuperi l'aspetto "pedagogico" del percorso di apprendimento e l'ambito specifico di competenza della scuola;
4. **a livello territoriale:** nel riorganizzare la rete dei CTS e dei CTI (ancora da individuare nel Lazio) la Circolare specifica che *"le scuole dovranno poi impegnarsi a perseguire, anche attraverso le reti scolastiche, accordi e intese con i servizi sociosanitari territoriali (ASL, Servizi sociali e scolastici comunali e provinciali, enti del privato sociale e del volontariato, Prefetture, ecc.) finalizzati all'integrazione dei servizi "alla persona" in ambito scolastico, con funzione preventiva e sussidiaria, in ottemperanza a quanto previsto dalla Legge 328/2000. Tali accordi dovranno prevedere l'esplicitazione di procedure condivise di accesso ai diversi servizi in relazione agli alunni con BES presenti nella scuola."* È esattamente ciò che sta avvenendo nel nostro territorio, attraverso l'elaborazione di queste linee-guida e la previsione di un Protocollo di Intesa interistituzionale!

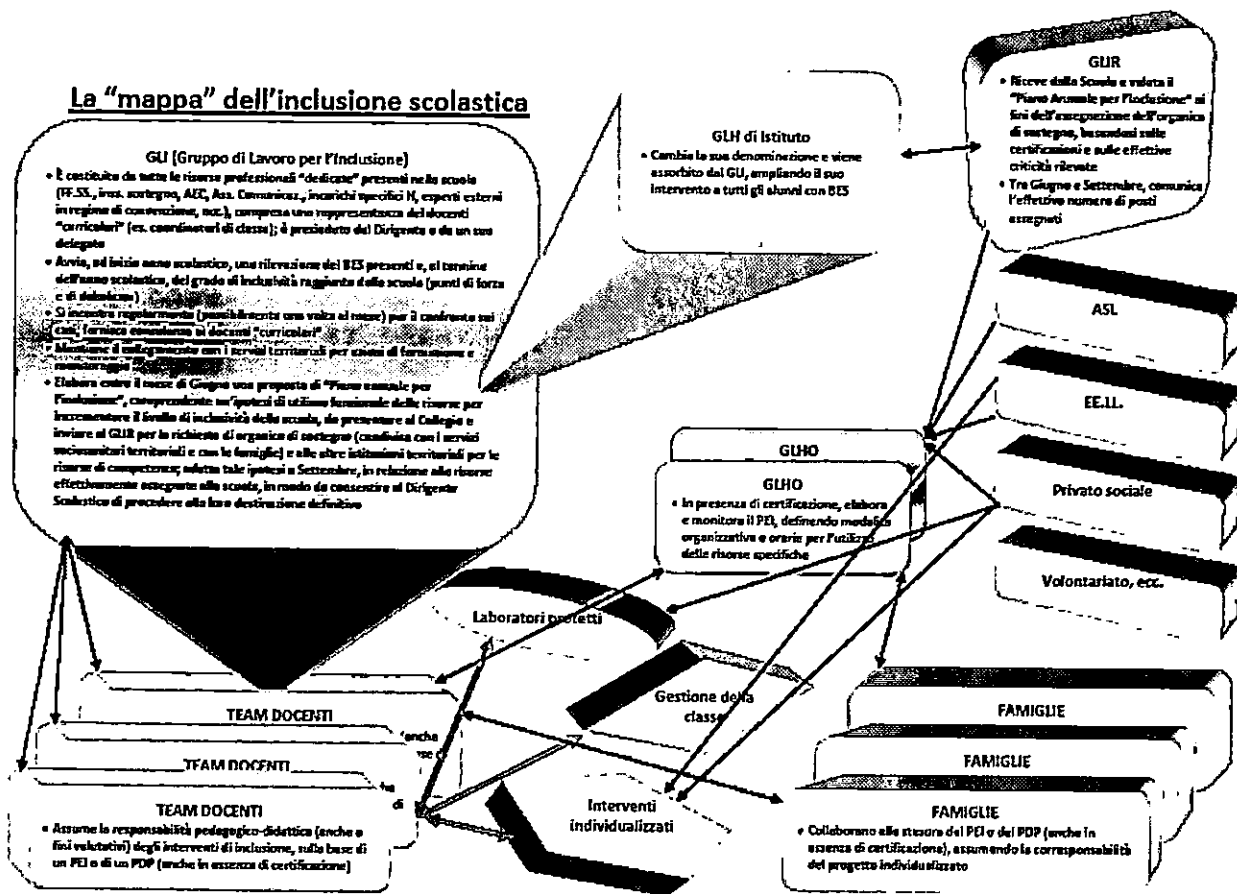
L'intero complesso degli interventi scolastici per l'inclusione risulta profondamente modificato da queste norme, come risulta evidente dalla mappa riportata di seguito, anche se non ci si può nascondere che esse intervengono in un contesto scolastico profondamente segnato da anni di politiche recessive, che hanno determinato forti criticità, che certamente configurano con questa nuova impostazione: basti pensare all'aumento del numero di alunni per classe, o alla mancanza di tempi e fondi per la formazione dei docenti curricolari.

Per concludere, è d'uopo un riferimento alle nuove Indicazioni Nazionali per il Curricolo, pubblicate il 6.9.2012, che declinano i traguardi formativi in riferimento a "competenze-chiave di cittadinanza", rendendo quindi più agevole l'individuazione di indicatori personalizzati di successo formativo: non si tratta quindi di

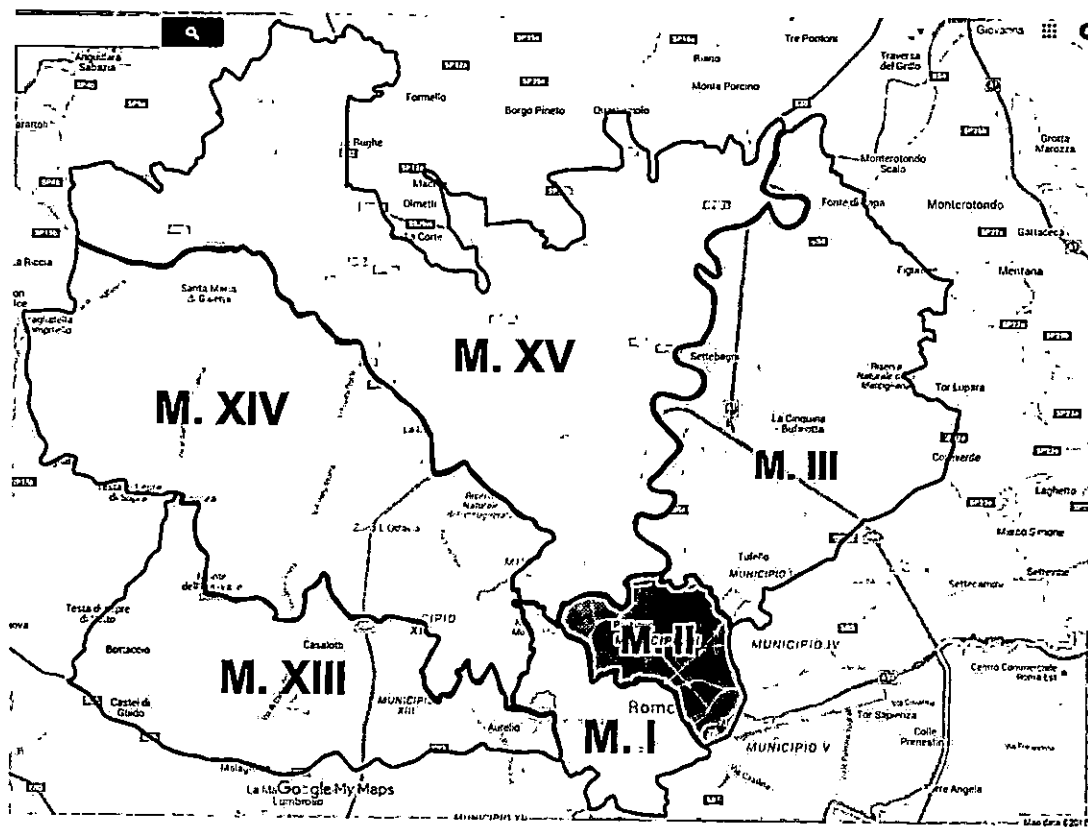
leggere l'alunno attraverso il curriculum, sottraendo contenuti disciplinari là dove "non ce la fa", ma al contrario di **leggere il curriculum attraverso l'alunno**, declinando il raggiungimento di competenze di vita (life skills) in ragione delle sue potenzialità.

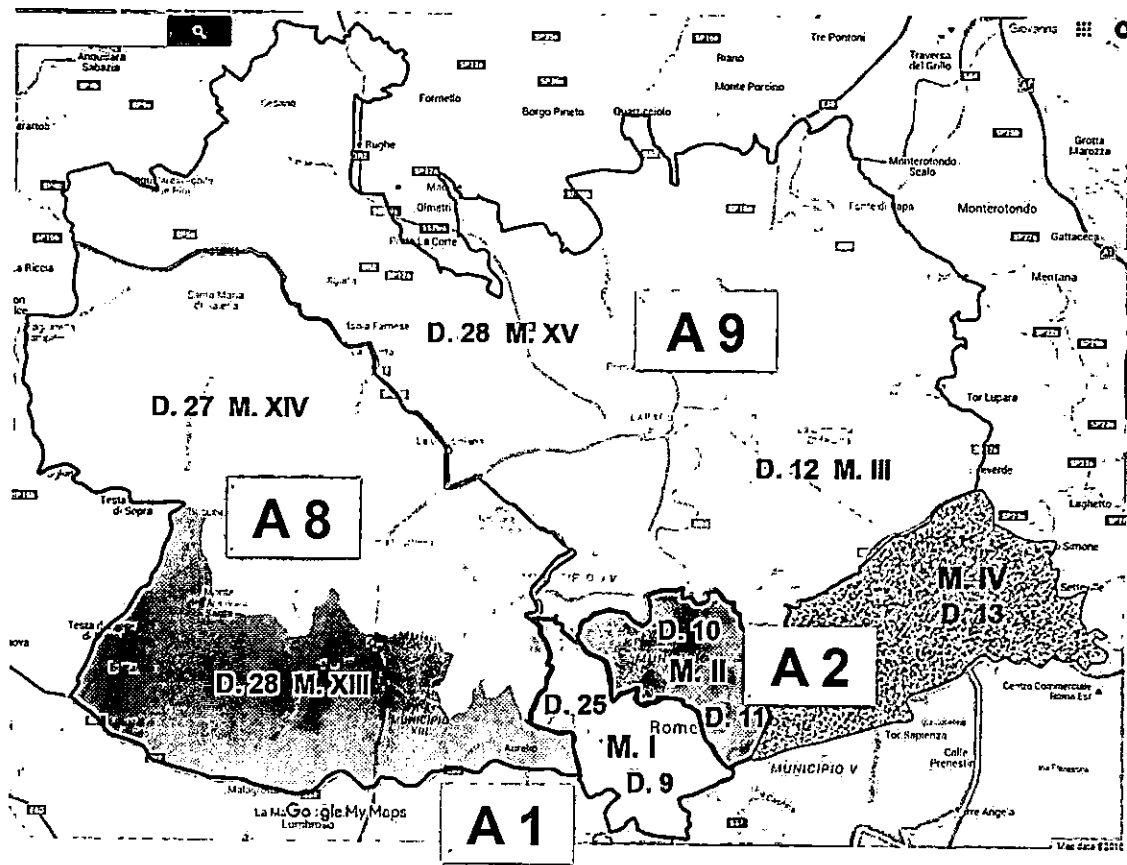
Questo impianto risulta assolutamente coerente con quanto previsto dall'ipotesi di Protocollo di Intesa tra ASL RM E, Reti scolastiche e Servizi Municipali dei Municipi 17, 18, 19 e 20, che farebbe quindi del nostro territorio un modello "pilota" di intervento integrato sui BES.

La "mappa" dell'inclusione scolastica



3. IL NUOVO PROTOCOLLO DI INTESA: IL TERRITORIO COME RISORSA PER LA SALUTE E L'INCLUSIONE





4. RUOLO E COMPITI DEI VARI ATTORI ISTITUZIONALI (SCUOLA, ASL, SERV. SOCIALE) E NON (VOLONTARIATO E PRIVATO SOCIALE)

La SCUOLA

- Elabora, inserendola nel POF, una politica di promozione dell'integrazione e dell'inclusione il più possibile condivisa tra il personale ("**Piano annuale per l'Inclusione**")
- Definisce al proprio interno una struttura di organizzazione e coordinamento degli interventi rivolti alla disabilità e al disagio scolastico ("**Gruppo di Lavoro per l'Inclusione**"), definendo ruoli di referenza interna ed esterna
- Definisce procedure interne di lettura generale del disagio, avvalendosi anche di strumenti prodotti in sede di collaborazione interistituzionale
- Implementa una procedura interna di segnalazione del disagio, basata su una prima osservazione da parte dei docenti di classe e sull'intervento successivo delle figure interne di riferimento (FF.SS., Dirigente, psicopedagogo, ecc.)
- **Nella gestione dei singoli casi:**
- Effettua l'osservazione e fornisce, attraverso strumenti di rilevazione (relazioni, schede, ecc.) gli elementi necessari all'avvio degli interventi
- Attiva la struttura di coordinamento interna, mettendo in funzione tutte le procedure di gestione e di flessibilità predisposte avvalendosi di proprio personale e delle proprie competenze
- **Sensibilizza la famiglia a farsi carico del problema, elaborando un progetto educativo condiviso e invitandola a farsi aiutare, attraverso l'accesso ai servizi (ASL e/o servizi sociali)**
- Assicura la collaborazione del proprio personale con i servizi per l'attuazione di interventi integrati

La ASL:

- Si occupa su richiesta dei genitori degli alunni con disabilità, con problemi di sviluppo, globali e specifici, comportamentali, emozionali, con disturbi psicopatologici attraverso funzioni di valutazione e di presa in carico;
- Nei casi di invio da parte della scuola, riceve dagli stessi genitori l'apposita Scheda di Segnalazione compilata in ogni sua parte dalle insegnanti e controfirmata dal Dirigente Scolastico;
- Assume, attraverso la suddetta Scheda, le informazioni preliminari utili ad orientare la valutazione e ad individuare eventuali situazione di urgenza;
- Redige, sulla base della valutazione, certificazioni cliniche ed elabora i profili di funzionamento previsti entro i tempi consentiti;
- Risponde agli adempimenti previsti dalla legislazione vigente in merito alla disabilità e all'inclusione scolastica;
- Fornisce nei limiti consentiti e con le modalità concordate la consulenza ai docenti degli alunni segnalati sulla base dei risultati della valutazione;
- Elabora la modulistica aggiornata alla legislazione vigente per le diverse tipologie di disturbi con incluse, laddove possibile, orientamento e/o linee guida all'intervento;
- Fornisce supporto alla scuola per individuare il percorso da intraprendere in assenza della collaborazione della famiglia.

Il SERVIZIO SOCIALE

- Riceve la segnalazione da parte della scuola e si rende disponibile a incontrare la famiglia, o a scuola o presso la sede del servizio
- Su richiesta della famiglia, valuta la possibilità e la fattibilità di attivazione di tutti gli strumenti a sostegno della genitorialità disponibili, in continuo coordinamento con la scuola
- Qualora sia intervenuta una diagnosi di disabilità, su richiesta della famiglia, attiva la procedura per l'eventuale assegnazione di AEC

- Qualora la famiglia dimostri una particolare resistenza o emergano elementi che possano far supporre l'esistenza di fatti di rilevanza giudiziaria, attiva autonomamente o su segnalazione della scuola le procedure previste

La FAMIGLIA

- Viene chiamata a farsi carico della situazione, eventualmente sottoscrivendo un contratto formativo personalizzato e iniziando un percorso condiviso che può anche prevedere l'accesso ai servizi (ASL e/o servizi sociali)

ALTRI SOGGETTI

Possono essere attivate, in relazione a difficoltà specifiche, risorse territoriali (es. strutture sportive, doposcuola, educatori, ecc.) appartenenti all'associazionismo locale, al volontariato, al privato sociale.

5. PARLARE TUTTI LO STESSO LINGUAGGIO: LA MODULISTICA

La modulistica allegata alle "linee guida" non ne costituisce una semplice appendice, bensì esprime il livello di condivisione necessaria tra le Istituzioni firmatarie del Protocollo per dare attuazione al Protocollo stesso e consentire una effettiva integrazione dei servizi alla persona in ambito scolastico; essa evidenzia le procedure riconosciute dai diversi servizi nel "quadrante" della ASL RM E per attivare gli interventi di propria competenza.

La modulistica si divide in due parti:

A) modulistica ad uso interno alla scuola:

1. **la lettera di nomina di Incaricato del trattamento dei dati personali** - pag. 18-19: deve essere utilizzata per affidare al personale scolastico l'incarico di rilevare e trattare, ai sensi del D. lgs 196/2003, i dati sensibili relativi agli alunni con BES. Una volta individuato chi nella scuola assumerà il ruolo di figura di riferimento/coordinamento per il contrasto del disagio scolastico il Dirigente lo incarica per iscritto del trattamento dei dati sensibili e concorda con lui le modalità di trattamento e conservazione (luogo, accessibilità, ecc.) Qualsiasi atto (segnalazione, relazioni, ecc.) inviato o ricevuto dalla Scuola deve essere registrato nel protocollo riservato. In caso di trasferimento o passaggio ad altra Scuola, la documentazione prodotta e/o raccolta **NON DEVE essere inserita nel fascicolo personale dell'alunno**, bensì acquisita al protocollo riservato della Scuola e messa a disposizione della Scuola successiva solo su specifica richiesta scritta e contestuale accollo della responsabilità di trattamento/conservazione dei dati.
2. **la scheda di rilevazione dei Bisogni Educativi Speciali** - pag. 20-25: costituisce il punto di partenza nella presa in carico "pedagogica" da parte della scuola dell'alunno con BES; è redatta dal Consiglio di Classe, con il supporto del Gruppo di Lavoro per l'Inclusione. Consta di:
 - a. un **frontespizio** con le notizie anagrafiche e anamnestiche che riguardano l'alunno e la famiglia
 - b. il **questionario SDQ-Insegnanti** che è uno strumento di rilevazione dei fattori di rischio e di protezione (delle capacità e delle difficoltà) rilevati nei comportamenti osservabili dell'alunno relativamente alle seguenti aree: emozionale, comportamentale, iperattività, rapporti tra pari, pro sociale; è accompagnato da una
3. **griglia di attribuzione dei punteggi**, che permette di dare una valutazione del livello di rischio e delle possibili aree di intervento;
4. il **"diario di bordo"** degli interventi attivati - pag. 26;
5. **la scheda riassuntiva** degli interventi effettuati - pag. 27;
6. **la scheda di verifica** degli interventi effettuati - pag. 28;
7. **il modello di PDP per i BES** denominato **Patto Formativo Personalizzato** - pag. 29: mutuato dagli strumenti previsti dalla Legge 170/2010 in favore degli alunni portatori di DSA, il PDP viene individuato come il documento mediante il quale i Consigli di Classe, nell'esercizio della proprie

competenze pedagogico-didattiche, elaborano una proposta di personalizzazione dell'apprendimento nei confronti di tutti gli alunni portatori di BES, anche in assenza di certificazione; condiviso con la famiglia (che lo deve sottoscrivere) può prevedere, in aggiunta a tutti gli strumenti compensativi e dispensativi già previsti dalla Legge 170/2010, anche un'opportuna calibratura della progettazione didattica in termini di livelli minimi di apprendimento attesi in uscita o meglio di personalizzazione del "profilo finale dello studente" (così come previsto dalle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del Settembre 2012), effettuata in riferimento alle "competenze chiave di cittadinanza" di cui alla Risoluzione del Consiglio Europeo del 2006.

B) modulistica per attivare Servizi esterni alla Scuola

1. **Scheda di Segnalazione per la richiesta di valutazione diagnostica al TSMREE** pag. 35-37: strumento da compilare a cura dei docenti qualora la/e difficoltà rilevata/e siano tali da ritenere necessario un approfondimento diagnostico da parte del Servizio TSMREE della ASL. Nella parte finale si chiede di indicare l'ambito per il quale si richiede la valutazione (Legge 104/92, Legge 170/10 o altro da specificare). Tale precisazione, unitamente alle valutazioni espresse dai docenti sulle difficoltà presentate, risulta essenziale per nella prospettiva di liste d'attesa dedicate. La scheda va compilata per tutti gli alunni segnalati, spiegata e consegnata ai genitori, che provvederanno a consegnarla al Servizio. Finalità della Scheda:
 - a. Acquisire informazioni e conoscenze sul comportamento dell'alunno e sulle difficoltà rilevate a Scuola utili ad indirizzare la valutazione;
 - b. Fornire ai genitori, nel rispetto del principio della trasparenza, notizie sulle ragioni che sono alla base della richiesta di approfondimento presso il Servizio, nello spirito di una proficua collaborazione educativa quale presupposto indispensabile per l'efficacia di qualsiasi intervento in età evolutiva;
 - c. Consentire allo specialista del Servizio di poter affrontare con il genitore gli elementi significativi segnalati dalla Scuola;
 - d. Assumere il punto di vista della Scuola sull'alunno quale base di confronto professionale tra i dati segnalati e i risultati della valutazione.
2. **Guida alla compilazione della Scheda di Segnalazione** – pag. 38-40: strumento di supporto per l'insegnante alla compilazione della Scheda. Nel compilare la Scheda sarebbe importante riuscire a fornire un'idea dell'alunno anche per evidenziare quante e quali sono le ricadute in ambito scolastico delle difficoltà presenti.
3. **Modello di richiesta di intervento dei Servizi Sociali** in ambito scolastico pag. 43; rappresenta una modalità alternativa e "friendly" di intervento dei servizi, che possono rendersi disponibili a incontrare la famiglia (consenziente) nei locali scolastici e alla presenza del personale scolastico, per favorire una presa in carico condivisa e coprogettata delle situazioni problematiche
4. **Guida alla segnalazione nei casi di abuso o maltrattamento** - pag. 45: utile promemoria per impostare correttamente segnalazioni all'Autorità Giudiziaria qualora la Scuola rilevasse segnali di abuso o maltrattamento

All'insegnante

Lettera di nomina di Incaricato del trattamento dei dati personali

IL DIRIGENTE SCOLASTICO

In qualità di Titolare del trattamento dei dati personali dell'Istituzione Scolastica;

Ai sensi degli art. 29 e 30 del Testo Unico in materia di trattamento dei dati personali d.lgs 196/03;

Tenuto conto della funzione svolta dalla S.V. nell'Istituzione Scolastica in qualità di *(indicare la funzione svolta ai fini del trattamento di dati sul disagio scolastico)* _____;

Considerato che, nell'ambito di tale funzione, la S.V. compie operazioni di trattamento dei dati personali nel rispetto delle norme previste in materia;

Visto il Regolamento recante identificazione dei dati sensibili e giudiziari trattati e delle relative operazioni effettuate dal Ministero della Pubblica Istruzione emanato con Decreto Ministeriale n. 305 del 7.12.2006;

Visto il Documento Programmatico della Sicurezza adottato dall'Istituzione Scolastica

NOMINA LA S.V. INCARICATO DEL TRATTAMENTO DEI DATI PERSONALI

La S.V. è pertanto autorizzata, nell'espletamento delle attività connesse alla funzione svolta, all'accesso e al trattamento dei dati personali di alunni e genitori, nella misura e nei limiti dal Testo Unico e dal Regolamento citati nelle premesse.

Istruzioni specifiche sul trattamento dei dati personali

Nello svolgimento dell'incarico la S.V. avrà accesso ai dati personali gestiti da questa Istituzione Scolastica e dovrà attenersi alle seguenti istruzioni, ai sensi dell'art. 11 del d.lgs 196/2003:

- trattare i dati personali in modo lecito e secondo correttezza;
- raccogliere e registrare i dati personali per scopi determinati, espliciti e legittimi, ed utilizzarli in altre operazioni del trattamento in termini compatibili con tali scopi;
- verificare che siano esatti e, se necessario, aggiornarli;
- verificare che siano pertinenti, completi e non eccedenti rispetto alle finalità per le quali sono raccolti e successivamente trattati;
- conservarli in una forma che consenta l'identificazione dell'interessato per un periodo di tempo non superiore a quello necessario agli scopi per i quali essi sono stati raccolti e successivamente trattati;
- comunicare o eventualmente diffondere o trasferire all'esterno i dati personali esclusivamente ai soggetti autorizzati e riceverli legittimamente per le finalità per le quali gli stessi sono stati raccolti e comunque nel rispetto delle istruzioni ricevute;
- non comunicare a terzi, al di fuori dell'ambito lavorativo, o in difformità dalle istruzioni ricevute, qualsivoglia dato personale;
- fornire sempre l'informativa agli interessati, ai sensi dell'art 13 del d.lgs 196/2003, utilizzando i moduli appositamente predisposti;
- informare prontamente il Titolare e il Responsabile del trattamento di ogni circostanza idonea a determinare pericolo di dispersione o utilizzazione non autorizzata dei dati stessi;
- informare prontamente il Titolare e il Responsabile del trattamento qualora si verificasse la necessità di porre in essere operazioni di trattamento di dati personali per finalità o con modalità diverse da quelle risultanti dalle istruzioni ricevute, nonché di ogni istanza di accesso ai dati personali da parte di soggetti interessati e di ogni circostanza che esuli dalle istruzioni impartite alla S.V.;
- accedere solo ai dati strettamente necessari all'esercizio delle proprie funzioni;
- accertarsi dell'identità degli interessati e della loro autorizzazione al trattamento e dell'eventuale autorizzazione scritta a terzi, al momento del ritiro di documentazione in uscita;
- non fornire telefonicamente o a mezzo fax dati e informazioni relativi a terzi, senza una specifica autorizzazione del Titolare;
- non fornire telefonicamente o a mezzo fax dati e informazioni ai diretti interessati, senza avere la certezza della loro identità;
- relazionarsi e collaborare con gli altri incaricati del trattamento dei dati, attenendosi alle indicazioni fornite e provvedendo, a propria volta, a dare indicazioni esauritive in caso di coinvolgimento di altri incaricati nei trattamenti effettuati;
- rispettare ed applicare le misure di sicurezza idonee a salvaguardare la riservatezza e l'integrità dei dati, indicate nel Documento Programmatico sulla Sicurezza dell'istituto e nelle allegate "Linee guida" elaborate ai sensi dell'art. 31 del d.lgs 196/2003;
- seguire le attività di formazione organizzate dalla istituzione scolastica per gli incaricati del trattamento dati;
- partecipare alla attività di verifica e revisione del Documento Programmatico sulla Sicurezza.

Istruzioni specifiche sul trattamento dei dati sensibili e giudiziari

Relativamente ai dati sensibili e giudiziari forniti dagli alunni e dalle famiglie e nell'espletamento delle attività connesse alla Sua funzione, la S.V. effettuerà i trattamenti consentiti indicati nelle schede allegate al Regolamento (Decreto Ministeriale n. 305 del 7.12.2006). Ognuna delle schede citate consente alle scuole di individuare chiaramente i trattamenti consentiti, le finalità di rilevante interesse pubblico perseguite, le fonti normative, i soggetti esterni pubblici e privati a cui è possibile comunicare i dati, i tipi di dati trattati e le tipologie più ricorrenti di trattamento.

In particolare nella **scheda n. 4** relativa alle "Attività propedeutiche all'avvio dell'anno scolastico" si precisa che i dati sono forniti dagli alunni e dalle famiglie ai fini della frequenza dei corsi di studio nelle Istituzioni Scolastiche di ogni ordine e grado. Nell'espletamento delle attività propedeutiche all'avvio dell'anno scolastico da parte delle Istituzioni Scolastiche, possono essere trattati dati sensibili relativi:

- alle **origini razziali ed etniche**, per favorire l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana; alle convinzioni religiose, per garantire la libertà di credo religioso e per la fruizione dell'insegnamento della religione cattolica o delle attività alternative a tale insegnamento;
- allo **stato di salute**, per assicurare l'erogazione del sostegno agli alunni diversamente abili e per la composizione delle classi;
- alle **vicende giudiziarie**, per assicurare il diritto allo studio anche a soggetti sottoposti a regime di detenzione; i dati giudiziari emergono anche nel caso in cui l'autorità giudiziaria abbia predisposto un programma di protezione nei confronti dell'alunno nonché nei confronti degli alunni che abbiano commesso reati.

Nella **scheda n. 5** relativa alla "Attività educativa, didattica e formativa e di valutazione" si precisa che nell'espletamento delle attività educative, didattiche e formative, curricolari ed extracurricolari, di valutazione ed orientamento, di scrutini ed esami e per la compilazione della certificazione delle competenze da parte delle Istituzioni Scolastiche di ogni ordine e grado, possono essere trattati dati sensibili relativi:

- alle **origini razziali ed etniche** per favorire l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana;
- alle **convinzioni religiose** per garantire la libertà di credo religioso;
- allo **stato di salute**, per assicurare l'erogazione del servizio di refezione scolastica, del sostegno agli alunni disabili, dell'insegnamento domiciliare ed ospedaliero nei confronti degli alunni affetti da gravi patologie, per la partecipazione alle attività educative e didattiche programmate, a quelle motorie e sportive, alle visite guidate e ai viaggi di istruzione;
- ai **dati giudiziari**, per assicurare il diritto allo studio anche a soggetti sottoposti a regime di detenzione;
- alle **convinzioni politiche**, per la costituzione e il funzionamento delle Consulte e delle Associazioni degli studenti e dei genitori.

Nella **scheda n. 7**, relativa ai "Rapporti Scuola-Famiglie: gestione del contenzioso" si precisa che "il trattamento di dati sensibili e giudiziari concerne tutte le attività connesse alla instaurazione di contenzioso (reclami, ricorsi, esposti, provvedimenti di tipo disciplinare, ispezioni, citazioni, denunce all'autorità giudiziaria, ecc.) con gli alunni e con le famiglie, e tutte le attività relative alla difesa in giudizio delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado".

La presente nomina di Incaricato al trattamento dei dati personali è a tempo indeterminato e può essere revocata in qualsiasi momento, dal Titolare del trattamento dei dati personali, senza preavviso.

La presente nomina si intende automaticamente revocata alla data di cessazione del rapporto di lavoro con questa Istituzione Scolastica, per trasferimento ad altra istituzione o cessazione del rapporto di lavoro. Successivamente a tale data, la S.V. non sarà più autorizzata ad effettuare alcun tipo di trattamento di dati per conto di questa Istituzione.

Qualunque violazione delle modalità sopra indicate e delle linee guida consegnate con la presente dà luogo a precise responsabilità, ai sensi delle norme contenute nel d.lgs 196/03.

IL DIRIGENTE SCOLASTICO
Titolare del trattamento dati

SCHEDA DI RILEVAZIONE DEI BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI (CM 8/2013)

Alunno										
Scuola				Classe			a.s.			
<i>Luogo di nascita</i>			<i>Data di nascita</i>			<i>Nazionalità</i>			<i>Municipio</i>	
Scolarità precedente (indicare anche l'eventuale frequenza della Scuola dell'infanzia e i relativi anni)			<i>Scuola e grado</i>				<i>Anni</i>		<i>Certificazioni pregresse</i>	
Nucleo familiare	<i>Genitori</i>	<i>Nome</i>		<i>Età</i>	<i>Titolo studio</i>		<i>Professione</i>			
	<i>Padre</i>									
	<i>Madre</i>									
	Fratelli	N°	<i>Età</i>	<i>Sesso</i>	<i>Scolarità</i>					
	<i>Altri conviventi</i>									
<i>Separazione genitori (decorrenza, accordi sul minore, conflittualità)</i>										
Provvedimenti del Tribunale dei Minorenni		<i>adozione</i>	<i>affido</i>	<i>collocamento in casa-famiglia</i>		<i>altro</i>				
<i>Altri dati rilevanti relativi alla storia e alla situazione dell'alunno</i>										
Tipologia e livello di disagio/ svantaggio rilevato (segnare le aree interessate)		1. COMPORAMENTO <input type="checkbox"/> 2. MOTRICITA' <input type="checkbox"/> 3. LINGUAGGIO <input type="checkbox"/> 4. APPRENDIMENTO <input type="checkbox"/> 5. ALTRO _____								

Strumenti allegati:

1. **Questionario SDQ Insegnanti** di rilevamento sulle capacità e sulle difficoltà relative alle seguenti aree: emozionale, comportamentale, iperattività, rapporti tra pari, pro sociale;
2. **Guida alla compilazione del questionario SDQ** Insegnanti con la rilevazione del punteggio;
3. **Scheda di Segnalazione** per richiesta di valutazione diagnostica al Servizio T.S.M.R.E.E.;
4. **Guida alla compilazione della Scheda** di Segnalazione per i docenti al Servizio T.S.M.R.E.E.;

Note per l'utilizzo e la compilazione degli strumenti:

SDQ Insegnanti: può avere un uso interno alla Scuola come strumento di rilevazione sulla base del quale attivare programmazioni educative mirate sia a livello individuale che di classe. In questa accezione può essere utilizzato dopo un periodo congruo di programmazione compensativa per una verifica dell'efficacia degli interventi messi in atto. In caso di utilizzo esterno può essere associato alla Scheda di segnalazione a completamento delle osservazioni sugli apprendimenti indicate nella Scheda.

Scheda di Segnalazione: strumento da compilare a cura dei docenti qualora la/e difficoltà rilevata/e siano tali da ritenere necessario un approfondimento diagnostico da parte del Servizio TSMREE. Nella parte finale si chiede di indicare l'ambito per il quale si richiede la valutazione (Legge 104/92, Legge 170/10 o altro da specificare). Tale precisazione, unitamente alle valutazioni espresse dai docenti sulle difficoltà presentate, risulta essenziale per nella prospettiva di liste d'attesa dedicate. La scheda va compilata per tutti gli alunni segnalati, spiegata e consegnata ai genitori, che provvederanno a consegnarla al Servizio. Finalità della Scheda:

- Acquisire informazioni e conoscenze sul comportamento dell'alunno e sulle difficoltà rilevate a Scuola utili ad indirizzare la valutazione;
- Fornire ai genitori, nel rispetto del principio della trasparenza, notizie sulle ragioni che sono alla base della richiesta di approfondimento presso il Servizio, nello spirito di una proficua collaborazione educativa quale presupposto indispensabile per l'efficacia di qualsiasi intervento in età evolutiva;
- Consentire allo specialista del Servizio di poter affrontare con il genitore gli elementi significativi segnalati dalla Scuola;
- Assumere il punto di vista della Scuola sull'alunno quale base di confronto professionale tra i dati segnalati e i risultati della valutazione.

Guida alla compilazione della Scheda di segnalazione: strumento di supporto per l'insegnante alla compilazione della Scheda. Nel compilare la Scheda sarebbe importante riuscire a fornire un'idea dell'alunno anche per evidenziare quante e quali sono le ricadute in ambito scolastico delle difficoltà presenti.

Strumenti compilati

- | | |
|-------------------------------|--------------------------|
| a. Scheda Rilevazione disagio | <input type="checkbox"/> |
| b. Questionario SDQ I | <input type="checkbox"/> |
| c. Scheda di Segnalazione ASL | <input type="checkbox"/> |
| d. | <input type="checkbox"/> |

DOCENTI:

Questionario sulle capacità e sulle difficoltà (SDQ-Ita)

I 4-16

Per ciascuna domanda metta un crocetta su una delle tre caselle: non vero, parzialmente vero, assolutamente vero. Sarebbe utile che lei rispondesse a tutte le domande nel migliore dei modi possibile, anche se non è completamente sicuro o la domanda le sembra un pó sciocca! Dovrebbe rispondere sulla base del comportamento del bambino negli ultimi sei mesi o durante il presente anno scolastico.

Nome del bambino Maschio / Femmina

Data di nascita

Non Vero Parzialmente Vero Assolutamente Vero

	Non Vero	Parzialmente Vero	Assolutamente Vero
Rispettoso dei sentimenti degli altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Irrequieto, iperattivo, incapace di stare fermo per molto tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Si
lamenta spesso per mal di testa, mal di stomaco o nausea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Condivide volentieri con gli altri bambini (dolci, giocattoli, matite ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spesso ha crisi di collera o é di cattivo umore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Piuttosto solitario, tende a giocare da solo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Generalmente obbediente, esegue di solito le richieste degli adulti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha molte preoccupazioni, spesso sembra preoccupato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É di aiuto se qualcuno si fa male, é arrabbiato o malato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Costantemente in movimento o a disagio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha almeno un buon amico o una buona amica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spesso litiga con gli altri bambini o li infastidisce di proposito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spesso infelice, triste o in lacrime	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Generalmente ben accetto dagli altri bambini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facilmente distratto, incapace di concentrarsi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É nervoso o a disagio in situazioni nuove, si sente poco sicuro di sé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gentile con i bambini piú piccoli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spesso dice bugie o inganna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preso di mira e preso in giro dagli altri bambini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si offre spesso volontario per aiutare gli altri (genitori, insegnanti, altri bambini)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pensa prima di fare qualcosa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ruba a casa, a scuola o in altri posti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha migliori rapporti con gli adulti che con i bambini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ha molte paure, si spaventa facilmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É in grado di portare a termine ciò che gli viene richiesto, rimanendo concentrato per tutto il tempo necessario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ha qualche altro commento o preoccupazione?

In generale, pensa che il bambino abbia alcune delle difficoltà elencate nelle seguenti categorie: le emozioni, la concentrazione, il comportamento o la capacità di andare d'accordo con gli altri?

No	Sì, difficoltà minori	Sì, difficoltà importanti	Sì, difficoltà severe
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se ha risposto "Sì", continuare con le seguenti domande:

➤ Da quanto tempo il bambino ha queste difficoltà?

Meno di un mese	1-5 mesi	6-12 mesi	Più di un anno
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

➤ Queste difficoltà lo turbano o lo fanno soffrire?

Per niente	Solo un po'	Abbastanza	Molto
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

➤ Queste difficoltà interferiscono con la sua vita quotidiana?

	Per niente	Solo un po'	Abbastanza	Molto
Le amicizie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'apprendimento a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

➤ Queste difficoltà hanno creato forte disagio a lei o agli altri studenti della classe?

Per niente	Solo un po'	Abbastanza	Molto
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Firma: _____

Insegnante/Altro (specificare): _____

Grazie per il suo aiuto

© Robert Goodman, 2005

Segnalare il questionario sulle capacità e sulle difficoltà completato dai genitori o dagli insegnanti

I 25 punti dell'SDQ-Ita comprendono 5 gruppi ciascuno di 5 punti. In generale è più facile segnalare tutti i 5 gruppi prima di calcolare il punteggio totale. La risposta "Parzialmente vero" è sempre segnata come 1, ma i punteggi per "Non vero" o "Assolutamente vero" possono variare secondo il punto. Per tutti i 5 gruppi il punteggio può variare da 0 a 10 punti a condizione che tutti i 5 punti sono stati completati. Il punteggio dei gruppi può essere attribuito proporzionalmente a condizione che almeno 3 punti sono stati completati.

<u>Sintomi emozionali</u>	Non vero	Parzialmente vero	Assolutamente vero
Si lamenta spesso per mal di testa, mal di stomaco ...	0	1	2
Ha molte preoccupazioni, spesso sembra preoccupato	0	1	2
Spesso infelice, triste o in lacrime	0	1	2
È nervoso o a disagio in situazioni nuove ...	0	1	2
Ha molte paure, si spaventa facilmente	0	1	2

<u>Problemi di comportamento</u>	Non vero	Parzialmente vero	Assolutamente vero
Spesso ha crisi di collera o è di cattivo umore	0	1	2
È generalmente obbediente ...	2	1	0
Spesso litiga con gli altri bambini ...	0	1	2
Spesso dice bugie o inganna	0	1	2
Ruba a casa, a scuola o in altri posti	0	1	2

<u>L'iperattività / la disattenzione</u>	Non vero	Parzialmente vero	Assolutamente vero
Irrequieto, iperattivo ...	0	1	2
Costantemente in movimento o a disagio	0	1	2
Facilmente distratto, incapace di concentrarsi	0	1	2
Pensa prima di fare qualcosa	2	1	0
È in grado di portare a termine ...	2	1	0

<u>Rapporti problematici con i pari</u>	Non vero	Parzialmente vero	Assolutamente vero
Piuttosto solitario, tende a giocare da solo	0	1	2
Ha almeno un buon amico ...	2	1	0
Generalmente ben accettato dagli altri bambini	2	1	0
Preso di mira e preso in giro dagli altri bambini	0	1	2
Ha migliori rapporti con gli adulti che con i bambini	0	1	2

<u>Il comportamento prosociale</u>	Non vero	Parzialmente vero	Assolutamente vero
Rispettoso dei sentimenti degli altri	0	1	2
Condivide volentieri con gli altri bambini ...	0	1	2
È di aiuto se qualcuno si fa male, è arrabbiato o malato	0	1	2
Gentile con i bambini più piccoli	0	1	2
Si offre spesso volontario per aiutare gli altri ...	0	1	2

Il punteggio totale sulle difficoltà: è ottenuto sommando i punteggi di tutti i gruppi eccetto il gruppo sui comportamenti prosociali. Il punteggio totale può variare da 0 a 40 punti. Questo punteggio può essere attribuito proporzionalmente a condizione che almeno 12 dei 20 punti sono stati completati.

L'interpretazione del punteggio dei sintomi e la definizione dei casi dei punteggi sui sintomi

I limiti provvisori che appaiono qui sotto sono stati scelti così che 80% dei bambini nella popolazione in generale sono normali, 10% sono casi limiti e 10% sono anormali. In una ricerca su un campione ad alto rischio e dove i falsi positivi non costituiscono un problema grave, si potrebbero identificare i casi per il punteggio sui casi limiti o anormali dal totale delle difficoltà (cioè, genitori o insegnanti). In una ricerca su campione a basso rischio, o dove era più importante ridurre i falsi positivi, si potrebbero identificare i casi per il punteggio anormale dal totale delle difficoltà (cioè, genitori o insegnanti).

<u>Completato dai genitori</u>	Normale	Casi limiti	Anormale
Punteggio totale sulle difficoltà	0 - 13	14 - 16	17 - 40
Punteggio sui sintomi emozionali	0 - 3	4	5 - 10
Punteggio sui problemi di comportamento	0 - 2	3	4 - 10
Punteggio sull'iperattività	0 - 5	6	7 - 10
Punteggio sui rapporti problematici con i pari	0 - 2	3	4 - 10
Punteggio prosociale	6 - 10	5	0 - 4

Completato dall'insegnante

Punteggio totale sulle difficoltà	0 - 11	12 - 15	16 - 40
Punteggio sui sintomi emozionali	0 - 4	5	6 - 10
Punteggio sui problemi di comportamento	0 - 2	3	4 - 10
Punteggio sull'iperattività	0 - 5	6	7 - 10
Punteggio sui rapporti problematici con i pari	0 - 3	4	5 - 10
Punteggio prosociale	6 - 10	5	0 - 4

Segnalare e interpretare i punteggi d'impatto

Quando si utilizza una versione del SDQ-ITA che include un supplementario d'impatto, i punti che concernono le perturbazioni risultanti e l'interferenza della vita quotidiana possono essere sommati insieme per elaborare il punteggio d'impatto. Questo può variare da 0 a 10 punti per la versione completata dai genitori e da 0 a 6 per la versione completata dagli insegnanti.

	Per niente	Solo un po'	Abbastanza	Molto
<u>Completato dai genitori:</u> Le difficoltà ...				
turbano o fanno soffrire il bambino	0	0	1	2
interferiscono con la vita familiare	0	0	1	2
interferiscono con le amicizie	0	0	1	2
interferiscono con l'apprendimento a scuola	0	0	1	2
interferiscono con il tempo libero	0	0	1	2
<u>Completato dall'insegnante:</u> Le difficoltà ...				
turbano o fanno soffrire il bambino	0	0	1	2
interferiscono con le amicizie	0	0	1	2
interferiscono con l'apprendimento a scuola	0	0	1	2

Le risposte alle domande sulla cronicità e il disagio agli altri non sono inclusi nel punteggio d'impatto. Quando i soggetti hanno risposto con un "No" alla prima domanda nell'impatto supplementario (cioè, quando non credono che il bambino abbia problemi psicologici) non sono chiesti di completare le domande successive e il punteggio dell'impatto è automaticamente 0.

Secondo i punti calcolati dai genitori e i professori, il punteggio dell'impatto totale di 2 è anormale, il punteggio di 1 è un caso limitato e il punteggio di 0 è normale.

DISAGIO E SVANTAGGIO SCOLASTICO – **DIARIO DI BORDO**

SCUOLA: _____

ALUNNO: _____ CLASSE _____ SEZ _____

DATA _____

INTERVENTO:

DATA _____

INTERVENTO:

DATA _____

INTERVENTO:

DATA _____

INTERVENTO:

DATA _____

INTERVENTO:

(fotocopiare qualora fossero necessari altri fogli)

DISAGIO E SVANTAGGIO SCOLASTICO – INTERVENTI EFFETTUATI

SCUOLA: _____

ALUNNO: _____ CLASSE _____ SEZ. _____

INTERVENTI "SCUOLA-FAMIGLIA"

- 1. SCHEDA DI RILEVAZIONE BES
- 2. SCHEDA SEGNALAZIONE ASL
- 3. ATTIVAZIONE LABORATORI
- 4. ATTIVAZIONE STRATEGIE DI GRUPPO
- 5. INTERVENTO FIGURE DI SISTEMA:

(specificare quali): _____

- 6. RICHIESTA INTERVENTO SERVIZI
- 7. INFORMAZIONE DIRIGENTE
- 8. CONVOCAZIONE DELLA FAMIGLIA

◇ COLLABORATIVA

STIPULA PDP / PATTO FORMATIVO PERSONALIZZATO - INTERVENTI COORDINATI SCUOLA-FAMIGLIA	<input type="checkbox"/>	
POSSIBILE VALUTAZIONE PSICOLOGICA PRESSO LE STRUTTURE DI APPARTENENZA	<input type="checkbox"/>	◇
ACCESSO AI SERVIZI SOCIALI DEL TERRITORIO PER INTERVENTI DI SOSTEGNO ALLA GENITORIALITA'	<input type="checkbox"/>	◇

◇ NON COLLABORATIVA

IL DIRIGENTE SEGNA LA IL CASO AI SERVIZI SOCIALI DEL TERRITORIO CON LA RELAZIONE REDATTA DAI DOCENTI	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------

- 9. RIDUZIONE/ADATTAMENTO TEMPO SCUOLA
- 10. ATTIVITA' EXTRASCOLASTICHE:

(specificare quali): _____

INTERVENTI "SCUOLA-SERVIZI"

- 1. RELAZIONE DEI DOCENTI PER L'INTERVENTO DEI SERVIZI
- 2. RELAZIONE DEL DIRIGENTE PER L'INTERVENTO DEI SERVIZI
- 3. INTERVENTI DI ASSISTENZA DOMICILIARE
- 4. INTERVENTI A SOSTEGNO DELLA GENITORIALITA'
- 5. ATTIVITA' EXTRASCOLASTICHE ASSISTITE:

(specificare quali): _____

- 6. ACQUISIZIONE EVENTUALE SCHEDA INTERVENTO SERVIZI
- 7. MONITORAGGIO, VALUTAZIONE E VERIFICA SCUOLA/SERVIZI
- 8. ALTRO:

(specificare): _____

ALTRI INTERVENTI

- 1. INTERVENTO ALTRE STRUTTURE (ASL, VOLONTARIATO, ECC.)

(specificare quali): _____

DISAGIO E SVANTAGGIO SCOLASTICO - VERIFICA DEGLI INTERVENTI

SCUOLA: _____

ALUNNO: _____ CLASSE _____ SEZ. _____

Tipologia	Se SI , perché?	Se NO , perché?	Valutazione complessiva*				
			1	2	3	4	5
Gli interventi messi in atto dalla scuola sono stati efficaci?							
Il coinvolgimento della famiglia è stato efficace?							
Il coinvolgimento degli altri servizi è stato efficace?							
I risultati raggiunti sono sufficienti a risolvere le problematiche?							
Altro:							

*: 1= per niente 2= poco 3= appena sufficiente 4= abbastanza 5= del tutto

I DOCENTI

IL DIRIGENTE SCOLASTICO

Patto Formativo Personalizzato

Tra la Scuola _____
e la famiglia dell'alunno/a _____,
frequentante la classe _____ sez. _____ nell'a.s. _____, in data _____

si concorda quanto segue:

Descrizione della situazione per la quale si rende necessario stipulare il contratto	
Interventi concordati sul piano didattico – educativo	
Interventi sull'inserimento nel gruppo-classe o in altri gruppi	
Interventi sulla motivazione (premi / punizioni)	
Interventi sulle modalità di valutazione	
Interventi sul tempo-scuola	
Interventi previsti nell'extrascuola	
Altri interventi previsti	
Verifiche periodiche e valutazione finale	

Scuola e famiglia accettano le proposte sopra riportate e si impegnano a realizzarle come concordato, tenendosi reciprocamente informate sugli sviluppi futuri.

Per la scuola

Firma dei genitori

**SCHEDA DI SEGNALAZIONE
PER VALUTAZIONE DIAGNOSTICA AL SERVIZIO T.S.M.R.E.E.**

MUNICIPIO _____ ZONA TERRITORIALE _____ ISTITUTO _____

Grado di Scuola _____ Classe _____ Sez. _____

DOCENTI _____

ALUNNO: COGNOME _____ NOME _____ NATO il _____

A _____ PROV _____ NAZIONALITA' _____

INDICARE LE AREE IN CUI SI EVIDENZIANO LE DIFFICOLTA'

- COMPORAMENTO**
- MOTRICITA'**
- LINGUAGGIO**
- APPRENDIMENTO**
- ALTRO _____**

COMPILARE TUTTE LE AREE E FORNIRNE UN'ACCURATA DESCRIZIONE

COMPORAMENTO

 *Notazioni generali*

- **PARTECIPAZIONE ALLA VITA DELLA CLASSE**

- **RELAZIONE TRA PARI**

- **RELAZIONE CON L'ADULTO**

- **RISPETTO DELLE REGOLE**

MOTRICITA'

✦ *Notazioni generali*

■ GLOBALE

■ FINE

LINGUAGGIO

✦ *Notazioni generali*

■ COMPrensIONE

■ PRODUZIONE

■ UTILIZZO

APPRENDIMENTO

LETTURA

✦ *Notazioni generali*

■ FLUENZA E CORRETTEZZA

■ COMPrensIONE DEL TESTO

SCRITTURA

✚ Notazioni generali

■ GRAFIA

■ ORTOGRAFIA

MATEMATICA

✚ Notazioni generali

■ CALCOLO

■ SOLUZIONE DEI PROBLEMI

PUNTI DI FORZA DELL'ALUNNO

INDICARE GLI INTERVENTI EDUCATIVO-DIDATTICI EFFETTUATI, MIRATI AL SUPERAMENTO DELLE DIFFICOLTA' EVIDENZIATE

SEGNALAZIONE EFFETTUATA IN BASE ALLA
LEGGE 104 LEGGE 170 ALTRO da specificare

Data _____

FIRMA DEI DOCENTI

FIRMA DEL DIRIGENTE SCOLASTICO

SCHEDA DI SEGNALAZIONE PER LA VALUTAZIONE AI SERVIZI TSMREE ASL Roma I GUIDA ALLA COMPILAZIONE

Notazioni generali

In questo spazio indicare, ove rispondente al caso, quanto e in che modo le difficoltà presentate in quell'area interferiscono con gli apprendimenti e/o con la vita scolastica.

MOTRICITA'

Osservare i comportamenti motori dell'alunno per dare una immagine sintetica delle difficoltà evidenziate, con particolare riguardo alla loro influenza sulle sue prestazioni nei "compiti" scolastici, o sui rapporti con i pari.

GLOBALE

Per la coordinazione motoria ampia osservare la capacità di equilibrio, di muoversi con scioltezza, di non inciampare e far cadere oggetti, sia nell'aula che a mensa, o nelle attività motorie a ricreazione (acchiapparella, pallone, ecc.).

FINE

Per quella fine invece osservare attività quali il controllo della traccia grafica (disegno, scrittura); utilizzo degli strumenti quali forbici, colla, scotch, temperino. Autonomia nell'abbigliamento e nell'alimentazione (zip, bottoni, lacci; uso posate, versare l'acqua, ecc.)

LINGUAGGIO

Per questa competenza è importante individuare se l'ambito compromesso è quello di comprendere quello che viene detto, o quello di sapersi esprimere, oppure entrambi.

COMPRESIONE

Per la comprensione è importante fare attenzione se la difficoltà è legata più ai contenuti oppure ad una povertà di conoscenza del vocabolario e delle strutture morfo-sintattiche, o ad entrambe; distinzione tanto più importante se ci confrontiamo con bambini stranieri. Oppure se è legata a situazioni momentanee di disattenzione, o è in funzione del tipo di comunicazione (segue uno scambio verbale situazionale ma non il racconto di una storia).

ESPRESSIONE

Per l'espressione va notata la quantità di linguaggio spontaneo (parla molto, parla poco), la precisione nell'articolazione (ancora pronuncia male dei suoni), la ricchezza del lessico e la facilità nel richiamarlo, la capacità di usare periodi correttamente articolati sul piano morfo-sintattico, la capacità di comunicare in modo comprensibile una richiesta, un evento, un pensiero

UTILIZZO

Rilevare se è presente un intento comunicativo e, in tal caso, quale uso funzionale ne viene fatto: per fare richieste, per esprimere stati emotivi o fisici, per domandare spiegazioni, per commentare, per raccontare, per fare un ragionamento, ecc.

APPRENDIMENTO

LETTURA

L'osservazione di come il bambino legge va condotta con l'intento di rilevare se il processo strumentale di acquisizione della transcodifica avviene senza difficoltà (primo ciclo), e se l'automatizzazione di questo processo è avviata o stabilizzata (secondo ciclo).

FLUENZA E CORRETTEZZA

Nel primo ciclo si osserverà la rapidità nell'associare stabilmente il suono alla lettera, e successivamente alla sillaba; se ci sono difficoltà nel passare da un livello di decifrazione delle parole (lettura lettera per lettera o sillabata) ad una lettura immediata, fotografica, di quelle parti della lingua maggiormente ricorrenti (articoli, preposizioni, parole bisillabe frequenti).

Nel secondo ciclo se la lettura avviene in modo significativamente più lento dei coetanei.

Per la correttezza è importante osservare se le parole sono modificate in altre parole, spesso simili come suono/configurazione visiva, e non sempre c'è consapevolezza dell'errore (milione/limone, vedere/vendere, frutta/frattura).

COMPRESIONE DEL TESTO

La comprensione va valutata tenendo conto della difficoltà presentata dalla tipologia di un testo (narrativo: permette una sintesi cognitiva; descrittivo: va a pesare molto sulle capacità di memorizzazione), della differente modalità di richiesta (raccontami quello che hai letto, oppure domande specifiche) e delle eventuali difficoltà espressive.

SCRITTURA

La capacità di controllo grafomotorio va osservata trasversalmente sia nei compiti di scrittura che in quelli di disegno, per comprendere se le difficoltà iniziali (primo ciclo) di controllo dello schema motorio delle lettere sono più di tipo motorio o legate alla memorizzazione dello schema.

GRAFIA

In un secondo tempo va osservato il grado di leggibilità, la rapidità della scrittura e il grado di affaticabilità. Questi tre parametri possono modificarsi in relazione al peso linguistico-cognitivo del tipo di compito (dettato, riassunto, pensiero libero) e alla sua durata, determinando una variabilità della prestazione che spesso è interpretata come dipendente dalla buona volontà dell'alunno. Si ricorda che una prensione della penna insolita non è necessariamente collegata ad una cattiva grafia da un rapporto causa-effetto.

ORTOGRAFIA

Osservare se impiega più tempo dei suoi coetanei nell'associare la lettera al suono, se ha difficoltà nell'osservare la corrispondenza puntuale fra sequenza oralizzata e sequenza scritta, con errori di omissione e/o sostituzione delle lettere. In seguito se presenta difficoltà a fissare l'ortografia dei grafemi multisegnici (gn, gl, sc) e delle corrispondenze non univoche (suoni rappresentati da grafemi diversi a seconda della lettera che segue); dei suoni omofoni ma non omografi. Osservare se è presente la capacità di autocorrezione.

MATEMATICA

E' importante osservare se le difficoltà sono più di tipo concettuale (concetto di numero) o di tipo strumentale (memorizzazione delle procedure, dei fatti aritmetici, dei segni operazionali).

CALCOLO

Osservare se sono presenti le capacità di concettualizzazione del numero (rapporto numero-quantità, confronto di quantità, ordinamento di quantità); di riconoscimento del valore posizionale di una cifra e di interpretazione corretta del significato dello "0"; di conteggio (precisione e rapidità) prima con le dita e poi a mente scomponendo le cifre e ricorrendo a fatti aritmetici conosciuti; di applicare gli algoritmi delle quattro operazioni.

SOLUZIONE

DEI

PROBLEMI

Bisogna tenere in considerazione che in tale ambito sono implicate competenze diverse e quindi è necessaria una riflessione che renda possibile differenziarle. Primo fra tutti la comprensione del testo. In secondo luogo è utile osservare quale modalità viene utilizzata. Può essere presente una capacità intuitiva ma una difficoltà nel controllare dati e procedure. In tal caso può essere utile osservare quanti e quali passaggi del problema è in grado di controllare correttamente, e se viene facilitato da supporti (scomposizione dei passaggi, visualizzazione, ecc).

PUNTI DI FORZA DELL'ALUNNO

La compilazione di questo campo risulta particolarmente importante perché contrasta la naturale tendenza alla generalizzazione, in negativo, della valutazione dell'alunno che presenta problemi. Il comportamento problema tende infatti a generare un effetto "alone" con il conseguente mascheramento delle diverse sfaccettature con particolare riferimento a quelle positive che non devono essere considerate, come rischia di accadere, residuali e pertanto meno importanti.

(intestazione Scuola)

Prot. ris.

Roma,

- Ai Servizi sociali del Municipio

Fax

Oggetto: Richiesta di incontro con la famiglia in ambito scolastico

Si segnala la situazione del minore _____,
nato a _____ il _____, residente in _____, Via _____ n° _____,
iscritto presso questa Istituzione Scolastica alla classe _____, sez. _____

A riguardo del minore si segnalano i seguenti elementi di criticità:

La situazione del minore è stata segnalata da:

docenti genitore dell'alunno altri genitori altro (specificare): _____

La scuola ha già proposto non ha proposto alla famiglia di prendere contatto con il vostro servizio e la famiglia si è dichiarata disponibile non disponibile

Si richiede pertanto l'intervento di codesto servizio in ambito scolastico; a tal proposito si chiede di voler fissare un primo appuntamento con la famiglia, da tenersi a scuola, per valutare la situazione e la tipologia di intervento da mettere in atto.

Il recapito della famiglia da contattare è: _____ (inserire solo previo accordo con la famiglia)

Per qualsiasi ulteriore informazione e per comunicazioni in merito alla data dell'appuntamento e gli ulteriori sviluppi dell'intervento si prega di rivolgersi:

al Dirigente scolastico all'insegnante: _____

Si allega:

- Scheda di rilevazione del disagio
- _____
- _____

Distinti saluti

Il Dirigente Scolastico

BREVE GUIDA ALLA SEGNALAZIONE NEI CASI DI ABUSO O MALTRATTAMENTO

Non è possibile né opportuno fornire un modello unico per la segnalazione di sospetti abusi o maltrattamenti su minori. Le modalità di segnalazione, in questi casi, dipendono essenzialmente dalle caratteristiche delle singole situazioni; di seguito si forniscono comunque alcune indicazioni utili in tali casi:

SULLA BASE DI QUALI NORME E' NECESSARIO SEGNALARE?

Art. 331 c.p.c. - Denuncia da parte di pubblici ufficiali e incaricati di un pubblico servizio

Salvo quanto stabilito dall'art. 347, i pubblici ufficiali e gli incaricati di un pubblico servizio che nell'esercizio o a causa delle loro funzioni o del loro servizio, hanno notizia di un reato perseguibile di ufficio, devono farne denuncia per iscritto, anche quando non sia individuata la persona alla quale il reato è attribuito. La denuncia è presentata o trasmessa senza ritardo al pubblico ministero o a un ufficiale di polizia giudiziaria. Quando più persone sono obbligate alla denuncia per il medesimo fatto, esse possono anche redigere e sottoscrivere un unico atto. Se, nel corso di un procedimento civile o amministrativo, emerge un fatto nel quale si può configurare un reato perseguibile di ufficio, l'autorità che procede redige e trasmette senza ritardo la denuncia al pubblico ministero.

Art.332 c.p.p. Contenuto della denuncia

1. La denuncia contiene la esposizione degli elementi essenziali del fatto e indica il giorno dell'acquisizione della notizia nonché le fonti di prova già note. Contiene inoltre quando è possibile, le generalità, il domicilio e quanto altro valga alla identificazione della persona alla quale il fatto è attribuito, della persona offesa e di coloro che siano in grado di riferire su circostanze rilevanti per la ricostruzione dei fatti

Art.361 c.p. Omessa denuncia di reato da parte del pubblico ufficiale

Il pubblico ufficiale il quale omette o ritarda di denunciare all'autorità giudiziaria, o ad un'altra autorità che a quella abbia obbligo di riferirne, un reato di cui ha avuto notizia nell'esercizio o a causa delle sue funzioni, è punito con la multa da euro 30 a euro 516*.

** Le disposizioni precedenti non si applicano se si tratta di delitto punibile a querela della persona offesa*

Art. 9 l.184/1983 - obbligo di segnalazione in caso di stato di abbandono

Chiunque ha facoltà di segnalare alla autorità pubblica situazioni di abbandono di minori di età. I pubblici ufficiali, gli incaricati di un pubblico servizio, gli esercenti un servizio di pubblica necessità, **debbono** riferire al più presto al tribunale per i minorenni sulle condizioni di ogni minore in situazione di abbandono di cui vengono a conoscenza in ragione del proprio ufficio. (definizione di abbandono rilevante ai fini della dichiarazione di adottabilità [art. 8 l.184/1983]: "Mancanza di assistenza morale e materiale da parte dei genitori o dei parenti tenuti a provvedervi, purché non dovuta a causa di forza maggiore di carattere transitorio")

CHI DEVE REDARRE LA SEGNALAZIONE?

il Dirigente Scolastico, sulla base degli elementi emersi e comunicati dai docenti, dopo aver effettuato una prima ricognizione degli atti in possesso della scuola e delle notizie relative alla storia, scolastica e non, dell'alunno

COME DEVE ESSERE STRUTTURATA LA SEGNALAZIONE?

Il Dirigente Scolastico non deve trasmettere la relazione dei docenti, ma deve rielaborare i dati da loro rilevati in ragione della loro **essenzialità, obiettività e pertinenza**. La segnalazione deve contenere, di massima, i seguenti elementi:

- *Generalità, dati anagrafici completi e indirizzi della presunta vittima e dei genitori*
- *dichiarazioni, esperienze, atteggiamenti e comportamenti del minore rilevati a scuola, riportati in modo chiaro e con la massima obiettività*
- *dati ed elementi rilevanti desunti dalla documentazione in possesso della scuola*
- *dati ed elementi rilevanti in merito alla storia scolastica pregressa dell'alunno*
- *tutte le altre informazioni utili all'Autorità Giudiziaria per avviare le proprie indagini sul caso.*

La segnalazione **NON** deve contenere proposte o richieste non pertinenti (es. la richiesta di docenti di sostegno)

A CHI DEVE ESSERE INVIATA LA SEGNALAZIONE?

- **Qualora non ricorrano elementi di gravità e urgenza** la segnalazione può essere inviata ai **Servizi sociali competenti per territorio** (vale la residenza del nucleo familiare)
- **Qualora ricorrano elementi di gravità e urgenza** la segnalazione deve essere inviata alla **Procura della Repubblica per i minorenni**, che ha la legittimazione processuale per la tutela dei diritti dei minori e degli incapaci, anche in via d'urgenza (art 73 ord. giu. e art 336 c. c.) e contestualmente, se si ipotizzano comportamenti di rilevanza penale da parte di adulti, alla **Procura della Repubblica ordinaria**; in alternativa, la segnalazione può essere inviata alla Polizia giudiziaria, che svolge la prima istruttoria e provvede al successivo inoltramento all'Autorità Giudiziaria.
- **Qualora ricorrano elementi che possano far ipotizzare un immediato pericolo per l'incolumità del minore** la segnalazione deve essere inviata al **Tribunale per i Minorenni**
- **In caso di conflittualità tra i genitori** per l'osservanza delle condizioni stabilite dal Tribunale Ordinario in sede di separazione e divorzio o dal Tribunale per i Minorenni per l'esercizio della potestà genitoriale (art 337 c. c.) la segnalazione deve essere inviata al **Giudice Tutelare**.

COSA SI RISCHIA SE LA SEGNALAZIONE SI DIMOSTRA NON VERITIERA?

Se viene successivamente accertato che il reato non sussiste, a fronte del rischio di eventuali denunce per **calunnia (art. 368 c.p.)** o **diffamazione (art. 595 c.p.)**, è da tenere presente che:

- la calunnia sussiste solo se si accusa taluno sapendolo innocente (**art. 368 c.p.**);
- in ogni caso, nessuno può essere punito per un fatto preveduto dalla legge come delitto, se non l'ha commesso con dolo, salvi i casi di delitto preterintenzionale o colposo espressamente preveduti dalla legge (**art. 42 c.p.**);
- l'esercizio di un diritto o l'adempimento di un dovere imposto da una norma giuridica o da un ordine legittimo della pubblica autorità, esclude la punibilità (**art. 51 c.p.**).

6. GLOSSARIO

BES – (Bisogni Educativi Speciali; in inglese: *Special Educational Needs*) comprendono tre sotto-categorie:

1. la disabilità, stabilizzata e/o progressiva, certificata ai sensi dell'art. 3, commi 1 o 3 (gravità) della Legge 104/92, che può dare titolo all'attribuzione della risorsa-sostegno;
2. i disturbi evolutivi specifici, che si manifestano o creano particolari difficoltà durante il percorso scolastico, come ad esempio i DSA, tutelati dalla recente Legge 170/2010, i disturbi dell'attenzione e della condotta (ADHD, disturbo oppositivo-provocatorio), i borderline cognitivi; tutti questi quadri diagnostici, a meno di particolari gravità o "comorbilità" con altri disturbi, non danno titolo all'attribuzione del sostegno
3. lo svantaggio socio-economico, linguistico, culturale; si tratta di un'area vasta e difficilmente delimitabile di condizionamenti familiari, sociali, ambientali che interferiscono in modo più o meno marcato con l'apprendimento, impedendo, come recita l'art. 3 della nostra Costituzione, il "pieno sviluppo della persona umana". Il disagio scolastico che ne deriva può essere definito come *"uno stato emotivo, non correlato significativamente a disturbi di tipo psicopatologico, linguistici o di ritardo cognitivo, che si manifesta attraverso un insieme di comportamenti disfunzionali che non permettono al soggetto di vivere adeguatamente le attività di classe e di apprendere con successo, utilizzando il massimo delle proprie capacità cognitive, affettive e relazionali."* (Mancini e Gabrielli, 1998)

PDP (Piano Didattico Personalizzato) – mutuato dagli strumenti previsti dalla Legge 170/2010 in favore degli alunni portatori di DSA, il PDP viene individuato come il documento mediante il quale i Consigli di Classe, nell'esercizio delle proprie competenze pedagogico-didattiche, elaborano una proposta di personalizzazione dell'apprendimento nei confronti di tutti gli alunni portatori di BES, anche in assenza di certificazione; condiviso con la famiglia (che lo deve sottoscrivere) può prevedere, in aggiunta a tutti gli strumenti compensativi e dispensativi già previsti dalla Legge 170/2010, anche un'opportuna calibratura della progettazione didattica in termini di livelli minimi di apprendimento attesi in uscita.

GLI (Gruppo di Lavoro per l'Inclusione) - secondo la CM 8/2013, rappresenta l'opportuno allargamento del GLH "di Istituto" (già costituito ai sensi della Legge 104/92 con compiti di proposta/gestione dell'organico di sostegno) al fine di consentire l'implementazione di azioni inclusive nei confronti di tutti i BES; il Gruppo, costituito da tutte le risorse professionali specificamente dedicate all'inclusione presenti nella scuola (inss. di sostegno, AEC e Assistenti alla comunicazione, funzioni strumentali, psicopedagogisti e simili, ecc.) e da una significativa rappresentanza degli insegnanti "curricolari", aggiungerebbe alle precedenti funzioni compiti **interni** (di rilevazione dei BES, di scambio/diffusione di buone prassi, di consulenza ai docenti curricolari, ecc.) ed **esterni** (di interfaccia con i servizi sociosanitari territoriali), nonché il compito di elaborare il "Piano Annuale per l'Inclusione"

Piano Annuale per l'Inclusione – rappresenta il documento in cui la scuola esplicita la sua politica (nel senso di "policy") per l'inclusione; è predisposto dal GLI, deliberato dal Collegio dei Docenti e inserito nel POF della Scuola. Dovrebbe contenere i seguenti elementi:

- analisi dei punti di forza e di criticità della scuola rispetto all'inclusione (rilevati anche attraverso strumenti di indagine strutturati, come l'"Index per l'inclusione", di derivazione anglosassone); è importante sottolineare che nella valutazione del livello di inclusività della scuola non rilevano solo le azioni specificamente dirette ai BES, ma la effettiva realizzazione di contesti educativi e organizzativi facilitanti la personalizzazione degli apprendimenti nei confronti di tutti gli alunni
- esplicitazione di obiettivi di miglioramento annuali espressi in termini di esiti realistici, misurabili e verificabili
- proposta di utilizzo "funzionale" delle risorse professionali, organizzative e finanziarie; la proposta di assegnazione degli insegnanti di sostegno, in particolare, che deve essere elaborata, ai sensi della Legge 104/92, sulla base delle proposte dei singoli GLH "operativi", dovrà tener presente da un lato la necessità di assicurare il diritto soggettivo dell'alunno disabile a fruire del sostegno per la realizzazione del proprio diritto allo studio, dall'altro l'opportunità di utilizzare anche la risorsa

sostegno, in accordo con la famiglia, in azioni finalizzate ad incrementare il livello di inclusività generale del gruppo o dei gruppi in cui è inserito l'alunno stesso, con un evidente vantaggio per il suo processo di integrazione

integrazione/inclusione – il passaggio dal concetto di integrazione (consentire al “diverso” la maggior partecipazione possibile alla vita scolastica degli altri) a quello di inclusione (strutturare i contesti formativi in modo tale che siano adeguati alla partecipazione di tutti, ciascuno con le proprie modalità) non si pone in termini di contrapposizione tra “vecchio” e “nuovo”, bensì come rafforzamento reciproco di azioni finalizzate alla personalizzazione dei percorsi di crescita e formazione di tutti gli alunni, in funzione della definizione e realizzazione del “progetto di vita” di ciascuno.

Patti territoriali – la prospettiva indicata dalla Direttiva impegna le scuole a superare la logica della clinicizzazione forzata al fine di ottenere la risorsa-sostegno, individuando strumenti e risorse “alternative” e più specifiche di intervento; tali risorse possono essere individuate:

- al proprio **interno**, mobilitando risorse “pedagogiche” in termini di formazione e di strategie di gestione educativo-didattica,
- all'**esterno**, con l'attivazione e il coinvolgimento degli altri stakeholders territoriali, attraverso gli strumenti di concertazione interistituzionali offerti dalla Legge 241/90 (conferenze di servizio, accordi di programma, protocolli di intesa, ecc.). Le risorse finanziarie disponibili sono, almeno in ipotesi, quelle messe a disposizione degli EE.LL. dalle Leggi 328/2000 e 285/1997; bisogna anche tenere conto della possibilità di fruire di interventi di consulenza, formazione, ecc., da parte delle professionalità presenti nei servizi sociosanitari territoriali (ASL, Comuni/Municipi) e nelle istituzioni deputate alla sicurezza (Prefetture, FF.OO.), che possono essere mobilitate “istituzionalmente” (e quindi a costo zero) in una prospettiva di prevenzione e di integrazione dei servizi “alla persona” in ambito scolastico. Altre risorse disponibili sono quelle del privato sociale e del volontariato, che possono essere coinvolti nella realizzazione di percorsi integrati e personalizzati.

7. APPENDICI

Si riportano di seguito la Direttiva del Ministro della Pubblica Istruzione del 27 Dicembre 2012 e la Circolare Ministeriale n.8 del 6 Marzo 2013, che rappresentano i testi di riferimento per l'organizzazione della scuola finalizzata all'inclusione.

Si fa inoltre riferimento alle seguenti “linee-guida” pubblicate dal Ministero della Pubblica Istruzione su aspetti specifici della tematica e disponibili sul relativo portale:

1. **Linee-guida MIUR su alunni stranieri**
2. **Linee-guida MIUR su disabilità**
3. **Linee-guida MIUR su ADHD**
4. **Linee-guida MIUR su DSA**
5. **Linee-guida MIUR su orientamento**



Il Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

STRUMENTI D'INTERVENTO PER ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI E ORGANIZZAZIONE TERRITORIALE PER L'INCLUSIONE SCOLASTICA

Premessa

I principi che sono alla base del nostro modello di integrazione scolastica - assunto a punto di riferimento per le politiche di inclusione in Europa e non solo - hanno contribuito a fare del sistema di istruzione italiano un luogo di conoscenza, sviluppo e socializzazione per tutti, sottolineandone gli aspetti inclusivi piuttosto che quelli selettivi.

Forte di questa esperienza, il nostro Paese è ora in grado, passati più di trent'anni dalla legge n.517 del 1977, che diede avvio all'integrazione scolastica, di considerare le criticità emerse e di valutare, con maggiore cognizione, la necessità di ripensare alcuni aspetti dell'intero sistema.

Gli alunni con disabilità si trovano inseriti all'interno di un contesto sempre più variegato, dove la discriminante tradizionale - alunni con disabilità / alunni senza disabilità - non rispecchia pienamente la complessa realtà delle nostre classi. Anzi, è opportuno assumere un approccio decisamente educativo, per il quale l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione, che certamente mantiene utilità per una serie di benefici e di garanzie, ma allo stesso tempo rischia di chiuderli in una cornice ristretta. A questo riguardo è rilevante l'apporto, anche sul piano culturale, del modello diagnostico ICF (*International Classification of Functioning*) dell'OMS, che considera la persona nella sua totalità, in una prospettiva bio-psico-sociale. Fondandosi sul profilo di funzionamento e sull'analisi del contesto, il modello ICF consente di individuare i Bisogni Educativi Speciali (BES) dell'alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni.

In questo senso, ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta.

Va quindi potenziata la cultura dell'inclusione, e ciò anche mediante un approfondimento delle relative competenze degli insegnanti curricolari, finalizzata ad una più stretta interazione tra tutte le componenti della comunità educante.

In tale ottica, assumono un valore strategico i Centri Territoriali di Supporto, che rappresentano l'interfaccia fra l'Amministrazione e le scuole e tra le scuole stesse in relazione ai Bisogni Educativi Speciali. Essi pertanto integrano le proprie funzioni - come già chiarito dal D.M. 12 luglio 2011 per quanto concerne i disturbi specifici di apprendimento - e collaborano con le altre risorse territoriali nella definizione di una rete di supporto al processo di integrazione, con particolare riferimento, secondo la loro originaria vocazione, al potenziamento del contesto scolastico mediante le nuove tecnologie, ma anche offrendo un ausilio ai docenti secondo un modello cooperativo di intervento.

Considerato, pertanto, il ruolo che nel nuovo modello organizzativo dell'integrazione è dato ai Centri Territoriali di Supporto, la presente direttiva definisce nella seconda parte le modalità di organizzazione degli stessi, le loro funzioni, nonché la composizione del personale che vi opera.

Nella prima parte sono fornite indicazioni alle scuole per la presa in carico di alunni e studenti con Bisogni Educativi Speciali.

I. Bisogni Educativi Speciali (BES)

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

Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: *Special Educational Needs*). Vi sono comprese tre grandi sottocategorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale.

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

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

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

1.2 Alunni con disturbi specifici

Gli alunni con competenze intellettive nella norma o anche elevate, che – per specifici problemi - possono incontrare difficoltà a Scuola, devono essere aiutati a realizzare pienamente le loro potenzialità. Fra essi, alunni e studenti con DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento) sono stati oggetto di importanti interventi normativi, che hanno ormai definito un quadro ben strutturato di norme tese ad assicurare il loro diritto allo studio.

Tuttavia, è bene precisare che alcune tipologie di disturbi, non esplicitati nella legge 170/2010, danno diritto ad usufruire delle stesse misure ivi previste in quanto presentano problematiche specifiche in presenza di competenze intellettive nella norma. Si tratta, in particolare, dei disturbi con specifiche problematiche nell'area del linguaggio (disturbi specifici del linguaggio o – più in generale - presenza di bassa intelligenza verbale associata ad alta intelligenza non verbale) o, al contrario, nelle aree non verbali (come nel caso del disturbo della coordinazione motoria, della disprassia, del disturbo non-verbale o – più in generale - di bassa intelligenza non verbale associata ad alta intelligenza verbale, qualora però queste condizioni compromettano sostanzialmente la realizzazione delle potenzialità dell'alunno) o di altre problematiche severe che possono compromettere il percorso scolastico (come per es. un disturbo dello spettro autistico lieve, qualora non rientri nelle casistiche previste dalla legge 104).

Un approccio educativo, non meramente clinico – secondo quanto si è accennato in premessa – dovrebbe dar modo di individuare strategie e metodologie di intervento correlate alle esigenze educative speciali, nella prospettiva di una scuola sempre più inclusiva e accogliente, senza bisogno di ulteriori precisazioni di carattere normativo.

Al riguardo, la legge 53/2003 e la legge 170/2010 costituiscono norme primarie di riferimento cui ispirarsi per le iniziative da intraprendere con questi casi.

1.3 Alunni con deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività

Un discorso particolare si deve fare a proposito di alunni e studenti con problemi di controllo attentivo e/o dell'attività, spesso definiti con l'acronimo A.D.H.D. (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*), corrispondente all'acronimo che si usava per l'Italiano di D.D.A.I. – Deficit da disturbo dell'attenzione e dell'iperattività- .

L'ADHD si può riscontrare anche spesso associato ad un DSA o ad altre problematiche, ha una causa neurobiologica e genera difficoltà di pianificazione, di apprendimento e di socializzazione con i coetanei. Si è stimato che il disturbo, in forma grave tale da compromettere il percorso scolastico, è presente in circa l'1% della popolazione scolastica, cioè quasi 80.000 alunni (fonte I.S.S),

Con notevole frequenza l'ADHD- è in comorbidità con uno o più disturbi dell'età evolutiva: disturbo oppositivo provocatorio; disturbo della condotta in adolescenza; disturbi specifici dell'apprendimento; disturbi d'ansia; disturbi dell'umore, etc.

Il percorso migliore per la presa in carico del bambino/ragazzo con ADHD si attua senz'altro quando è presente una sinergia fra famiglia, scuola e clinica. Le informazioni fornite dagli insegnanti hanno una parte importante per il completamento della diagnosi e la collaborazione della scuola è un anello fondamentale nel processo riabilitativo.

In alcuni casi il quadro clinico particolarmente grave – anche per la comorbidità con altre patologie - richiede l'assegnazione dell'insegnante di sostegno, come previsto dalla legge 104/92. Tuttavia, vi sono moltissimi ragazzi con ADHD che, in ragione della minor gravità del disturbo, non ottengono la certificazione di disabilità, ma hanno pari diritto a veder tutelato il loro successo formativo.

Vi è quindi la necessità di estendere a tutti gli alunni con bisogni educativi speciali le misure previste dalla Legge 170 per alunni e studenti con disturbi specifici di apprendimento.

1.4 Funzionamento cognitivo limite

Anche gli alunni con potenziali intellettive non ottimali, descritti generalmente con le espressioni di funzionamento cognitivo (intellettivo) limite (o borderline), ma anche con altre espressioni (per es. disturbo evolutivo specifico misto, codice F83) e specifiche differenziazioni, qualora non rientrino nelle leggi 104 o 170 - richiedono particolare considerazione. Si può stimare che questi casi si aggirino intorno al 2,5% dell'intera popolazione scolastica, cioè circa 200.000 alunni.

Si tratta di bambini o ragazzi il cui QI globale (quoziente intellettivo) risponde a una misura che va dai 70 agli 85 punti e non presenta elementi di specificità. Per alcuni di loro il ritardo è legato a fattori neurobiologici ed è frequentemente in comorbidità con altri disturbi. Per altri, si tratta soltanto di una forma lieve di difficoltà tale per cui, se adeguatamente sostenuti e indirizzati verso i percorsi scolastici più consoni alle loro caratteristiche, gli interessati potranno avere una vita normale. Gli interventi educativi e didattici hanno come sempre ed anche in questi casi un'importanza fondamentale.

1.5 Adozione di strategie di intervento per i BES

Dalle considerazioni sopra esposte si evidenzia, in particolare, la necessità di elaborare un percorso individualizzato e personalizzato per alunni e studenti con bisogni educativi speciali, anche attraverso la redazione di un Piano Didattico Personalizzato, individuale o anche riferito a tutti i bambini della classe con BES, ma articolato, che serva come strumento di lavoro *in itinere* per gli insegnanti ed abbia la funzione di documentare alle famiglie le strategie di intervento programmate.

Le scuole – con determinazioni assunte dai Consigli di classe, risultanti dall'esame della documentazione clinica presentata dalle famiglie e sulla base di considerazioni di carattere psicopedagogico e didattico – possono avvalersi per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste dalle disposizioni attuative della Legge 170/2010 (DM 5669/2011), meglio descritte nelle allegate Linee guida.

1.6 Formazione

Si è detto che vi è una sempre maggiore complessità nelle nostre classi, dove si intrecciano i temi della disabilità, dei disturbi evolutivi specifici, con le problematiche del disagio sociale e dell'inclusione degli alunni stranieri. Per questo è sempre più urgente adottare una didattica che sia 'denominatore comune' per tutti gli alunni e che non lasci indietro nessuno: una didattica inclusiva più che una didattica speciale.

Al fine di corrispondere alle esigenze formative che emergono dai nuovi contesti della scuola italiana, alle richieste di approfondimento e accrescimento delle competenze degli stessi docenti e dirigenti scolastici, il MIUR ha sottoscritto un accordo quadro con le Università presso le quali sono attivati corsi di scienze della formazione finalizzato all'attivazione di corsi di perfezionamento professionale e/o master rivolti al personale della scuola.

A partire dall'anno accademico 2011/2012 sono stati attivati 35 corsi/master in "Didattica e psicopedagogia dei disturbi specifici di apprendimento" in tutto il territorio nazionale.

A seguito dei positivi riscontri relativi alla suddetta azione, la Direzione generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione d'intesa con la Direzione Generale per il Personale scolastico – con la quale ha sottoscritto un'apposita convenzione con alcune università italiane mirata alla costituzione di una rete delle facoltà/dipartimenti di scienze della formazione – ha predisposto una ulteriore offerta formativa che si attiverà sin dal corrente anno scolastico su alcune specifiche tematiche emergenti in tema di disabilità, con corsi/master dedicati alla didattica e psicopedagogia per l'autismo, l'ADHD, le disabilità intellettive e i funzionamenti intellettivi limite, l'educazione psicomotoria inclusiva e le disabilità sensoriali.

L'attivazione dei percorsi di alta formazione dovrà contemperare l'esigenza di rispondere al fabbisogno rilevato ed a requisiti di carattere tecnico-scientifico da parte delle università che si renderanno disponibili a tenere i corsi.

2. Organizzazione territoriale per l'ottimale realizzazione dell'inclusione scolastica

2.1 I CTS - Centri Territoriali di Supporto: distribuzione sul territorio

I Centri Territoriali di Supporto (CTS) sono stati istituiti dagli Uffici Scolastici Regionali in accordo con il MIUR mediante il Progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità". I Centri sono collocati presso scuole polo e la loro sede coincide con quella dell'istituzione scolastica che li accoglie.

È pertanto facoltà degli Uffici Scolastici Regionali integrare o riorganizzare la rete regionale dei CTS, secondo eventuali nuove necessità emerse in ordine alla qualità e alla distribuzione del servizio.

Si ritiene, a questo riguardo, opportuna la presenza di un CTS almeno su un territorio corrispondente ad ogni provincia della Regione, fatte salve le aree metropolitane che, per la densità di popolazione, possono necessitare di uno o più CTS dedicati.

Un'equa distribuzione sul territorio facilita il fatto che i CTS divengano punti di riferimento per le scuole e coordinino le proprie attività con Province, Comuni, Municipi, Servizi Sanitari, Associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, Centri di ricerca, di formazione e di documentazione, anche istituiti dalle predette associazioni, nel rispetto di strategie generali eventualmente definite a livello di Ufficio Scolastico Regionale e di Ministero centrale. Il coordinamento con il territorio assicura infatti ai CTS una migliore efficienza ed efficacia nella gestione delle risorse disponibili e aumenta la capacità complessiva del sistema di offrire servizi adeguati. Sarà cura degli Uffici Scolastici Regionali operare il raccordo tra i CTS e i GLIR, oltre che raccordare i GLIP, ove presenti, con i nuovi organismi previsti nella presente Direttiva.

Ad un livello territoriale meno esteso, che può coincidere ad esempio con il distretto socio-sanitario, è risultato utile individuare altre scuole polo facenti parte di una rete per l'inclusione scolastica.

Tale esperienza è stata già sperimentata con successo in alcune regioni in cui ai CTS, di livello provinciale, sono stati affiancati i CTI-Centri Territoriali per l'Inclusione, di livello distrettuale.

La creazione di una rete diffusa e ben strutturata tra tutte le scuole ed omogenea nella sua articolazione rende concreta la possibilità per i docenti di avere punti di contatto e di riferimento per tutte le problematiche inerenti i Bisogni Educativi Speciali.

A livello di singole scuole, è auspicabile una riflessione interna che, tenendo conto delle risorse presenti, individui possibili modelli di relazione con la rete dei CTS e dei CTI, al fine di assicurare la massima ricaduta possibile delle azioni di consulenza, formazione, monitoraggio e raccolta di buone pratiche, perseguendo l'obiettivo di un sempre maggior coinvolgimento degli insegnanti curricolari, attraverso – ad esempio – la

costituzione di gruppi di lavoro per l'inclusione scolastica. Occorre in buona sostanza pervenire ad un reale coinvolgimento dei Collegi dei Docenti e dei Consigli di Istituto che porti all'adozione di una politica (nel senso di "policy") interna delle scuole per l'inclusione, che assuma una reale trasversalità e centralità rispetto al complesso dell'offerta formativa.

L'organizzazione territoriale del MIUR per l'inclusione prevede quindi:

- i GLH a livello di singola scuola, eventualmente affiancati da Gruppi di lavoro per l'Inclusione; i GLH di rete o distrettuali,
- i Centri Territoriali per l'Inclusione (CTI) a livello di distretto sociosanitario e
- almeno un CTS a livello provinciale.

Al fine di consentire un'adeguata comunicazione, a livello regionale, delle funzioni, delle attività e della collocazione geografica dei CTS, ogni Centro o rete di Centri predispone e aggiorna un proprio sito web, il cui link sarà selezionabile anche dal portale dell'Ufficio Scolastico Regionale. Tali link sono inseriti nel Portale MIUR dei Centri Territoriali di Supporto: www.istruzione.cts.it

Sul sito dei CTS si possono prevedere pagine web per ciascun CTI ed eventualmente uno spazio per i GLH di rete per favorire lo scambio aggiornato e la conoscenza delle attività del territorio.

2.1.2 L'équipe di docenti specializzati (docenti curricolari e di sostegno)

Ferme restando la formazione e le competenze di carattere generale in merito all'inclusione tanto dei docenti per le attività di sostegno quanto per i docenti curricolari, possono essere necessari interventi di esperti che offrano soluzioni rapide e concrete per determinate problematiche funzionali. Si fa riferimento anzitutto a risorse interne ossia a docenti che nell'ambito della propria esperienza professionale e dei propri studi abbiano maturato competenze su tematiche specifiche della disabilità o dei disturbi evolutivi specifici. Possono pertanto fare capo ai CTS équipe di docenti specializzati - sia docenti curricolari sia di sostegno - che offrono alle scuole, in ambito provinciale, supporto e consulenza specifica sulla didattica dell'inclusione. La presenza di docenti curricolari nell'équipe, così come nei GLH di istituto e di rete costituisce un elemento importante nell'ottica di una vera inclusione scolastica.

Può essere preso ad esempio di tale modello, lo Sportello Provinciale Autismo attivato in alcuni CTS, che in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale, con i Centri Territoriali per l'Integrazione e le Associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, valorizzando la professionalità di un gruppo di insegnanti esperti e formati, offre ai docenti di quella provincia una serie di servizi di consulenza - da realizzarsi anche presso la scuola richiedente - per garantire l'efficacia dell'integrazione scolastica degli alunni e degli studenti con autismo.

2.2. Funzioni dei Centri Territoriali di Supporto

L'effettiva capacità delle nuove tecnologie di raggiungere obiettivi di miglioramento nel processo di apprendimento - insegnamento, sviluppo e socializzazione dipende da una serie di fattori strategici che costituiscono alcune funzioni basilari dei Centri Territoriali di Supporto.

2.2.1 Informazione e formazione

I CTS informano i docenti, gli alunni, gli studenti e i loro genitori delle risorse tecnologiche disponibili, sia gratuite sia commerciali. Per tale scopo, organizzano incontri di presentazione di nuovi ausili, ne danno notizia sul sito web oppure direttamente agli insegnanti o alle famiglie che manifestino interesse alle novità in materia. I CTS organizzano iniziative di formazione sui temi dell'inclusione scolastica e sui BES, nonché nell'ambito delle tecnologie per l'integrazione, rivolte al personale scolastico, agli alunni o alle loro famiglie, nei modi e nei tempi che ritengono opportuni.

Al fine di una maggiore efficienza della spesa, i CTS organizzano le iniziative di formazione anche in rete con altri Centri Territoriali di Supporto, in collaborazione con altri organismi.

I CTS valutano e propongono ai propri utenti soluzioni di software freeware a partire da quelli realizzati mediante l'Azione 6 del Progetto "Nuove Tecnologie e Disabilità"

2.2.2 Consulenza

Oltre ad una formazione generale sull'uso delle tecnologie per l'integrazione rivolta agli insegnanti, è necessario, per realizzare a pieno le potenzialità offerte dalle tecnologie stesse, il contributo di un esperto che individui quale sia l'ausilio più appropriato da acquisire, soprattutto per le situazioni più complesse. I CTS offrono pertanto consulenza in tale ambito, coadiuvando le scuole nella scelta dell'ausilio e accompagnando gli insegnanti nell'acquisizione di competenze o pratiche didattiche che ne rendano efficace l'uso.

La consulenza offerta dai Centri non riguarda solo l'individuazione dell'ausilio più appropriato per l'alunno, ma anche le modalità didattiche da attuare per inserire il percorso di apprendimento dello studente che utilizza le tecnologie per l'integrazione nel più ampio ambito delle attività di classe e le modalità di collaborazione con la famiglia per facilitare le attività di studio a casa.

La consulenza si estende gradualmente a tutto l'ambito della disabilità e dei disturbi evolutivi specifici, non soltanto alle tematiche connesse all'uso delle nuove tecnologie.

2.2.3 Gestione degli ausili e comodato d'uso

I CTS acquistano ausili adeguati alle esigenze territoriali per svolgere le azioni previste nei punti 2.1. e 2.2 e per avviare il servizio di comodato d'uso dietro presentazione di un progetto da parte delle scuole. Grazie alla loro dotazione, possono consentire, prima dell'acquisto definitivo da parte della scuola o della richiesta dell'ausilio al CTS, di provare e di verificare l'efficacia, per un determinato alunno, dell'ausilio stesso.

Nel caso del comodato d'uso di ausilio di proprietà del CTS, questo deve seguire l'alunno anche se cambia scuola nell'ambito della stessa provincia, soprattutto nel passaggio di ciclo. In alcune province, in accordo con gli Uffici Scolastici Regionali, alcuni CTS gestiscono l'acquisto degli ausili e la loro distribuzione agli alunni sul territorio di riferimento, anche assegnandoli in comodato d'uso.

I CTS possono definire accordi con le Ausilioteche e/o Centri Ausili presenti sul territorio al fine di una condivisa gestione degli ausili in questione, sulla base dell'Accordo quadro con la rete nazionale dei centri di consulenza sugli ausili.

2.2.4 Buone pratiche e attività di ricerca e sperimentazione

I CTS raccolgono le buone pratiche di inclusione realizzate dalle istituzioni scolastiche e, opportunamente documentate, le condividono con le scuole del territorio di riferimento, sia mediante l'attività di informazione, anche attraverso il sito internet, sia nella fase di formazione o consulenza. Promuovono inoltre ogni iniziativa atta a stimolare la realizzazione di buone pratiche nelle scuole di riferimento, curandone la validazione e la successiva diffusione.

I CTS sono inoltre Centri di attività di ricerca didattica e di sperimentazione di nuovi ausili, hardware o software, da realizzare anche mediante la collaborazione con altre scuole o CTS, Università e Centri di Ricerca e, in particolare, con l'ITD-CNR di Genova, sulla base di apposita convenzione.

2.2.5 Piano annuale di intervento

Per ogni anno scolastico, i CTS, autonomamente o in rete, definiscono il piano annuale di intervento relativo ad acquisti e iniziative di formazione. Nel piano, quindi, sono indicati gli acquisti degli ausili necessari, nei limiti delle risorse disponibili e a ciò destinate, su richiesta della scuola e assegnati tramite comodato d'uso. È opportuno che l'ausilio da acquistare sia individuato da un esperto operatore del CTS, con l'eventuale supporto – se necessario - di esperti esterni indipendenti. Periodicamente, insieme ai docenti dell'alunno, è verificata l'efficacia dell'ausilio medesimo.

Sono pianificati anche gli interventi formativi, tenendo conto dei bisogni emergenti dal territorio e delle strategie e priorità generali individuate dagli Uffici Scolastici Regionali e dal MIUR.

2.2.6 Risorse economiche

Ogni anno il CTS riceve i fondi dal MIUR per le azioni previste ai punti 2.2.1 e 2.2.2 (informazione e formazione condotta direttamente dagli operatori e/o esperti), 2.2.3 (acquisti ausili) e per il funzionamento del CTS (spese di missione, spese per attività di formazione/autoformazione degli operatori). Altre risorse possono essere messe a disposizione dagli Uffici Scolastici Regionali.

2.2.7 Promozione di intese territoriali per l'inclusione

I CTS potranno farsi promotori, in rete con le Istituzioni scolastiche, di intese e accordi territoriali con i servizi sociosanitari del territorio finalizzati all'elaborazione condivisa di procedure per l'integrazione dei servizi in ambito scolastico, l'utilizzo concordato e condiviso di risorse professionali e/o finanziarie e l'avvio di progetti finalizzati al miglioramento del livello di inclusività delle scuole e alla prevenzione/contrasto del disagio in ambito scolastico

2.3 Regolamento dei CTS

Ogni CTS si dota di un proprio regolamento in linea con la presente direttiva.

2.4 Organizzazione interna dei CTS

2.4.1 Il Dirigente Scolastico

I CTS sono incardinati in istituzioni scolastiche, pertanto il Dirigente della scuola ha la responsabilità amministrativa per quanto concerne la gestione e l'organizzazione del Centro. Coerentemente con il suo profilo professionale il Dirigente ha il compito - possibilmente previa formazione sulle risorse normative, materiali ed umane in riferimento ai bisogni educativi speciali - di promuovere i rapporti del CTS con il territorio e di garantirne il miglior funzionamento, l'efficienza e l'efficacia.

2.4.2 Gli Operatori. Équipe di docenti curricolari e di sostegno specializzati

In ogni CTS dovrebbero essere presenti tre operatori, di cui almeno uno specializzato sui Disturbi Specifici di Apprendimento, come previsto dall'art. 8 del Decreto 5669/2011. Si porrà attenzione a che le competenze sulle disabilità siano approfondite ed ampie, dalle disabilità intellettive a quelle sensoriali.

È opportuno individuare gli operatori fra i docenti curricolari e di sostegno, che possono garantire continuità di servizio, almeno per tre anni consecutivi.

Gli operatori possono essere in servizio nelle scuole sede di CTS o in altre scuole, tuttavia anche in questo secondo caso deve essere assicurato il regolare funzionamento della struttura.

Gli operatori sono tenuti a partecipare a momenti formativi in presenza (tale formazione viene riconosciuta a tutti gli effetti come servizio) in occasione di eventi organizzati dagli stessi CTS o di iniziative a carattere regionale e nazionale rilevanti in tema di inclusione, ma anche *on line* attraverso il portale nazionale di cui al punto 2.4.6.

Inoltre, sempre nell'ottica di formare e dare strumenti operativi adeguati alle diverse problematiche nonché di specializzare i docenti dell'équipe, gli USR provvedono a riservare un adeguato numero di posti per gli operatori dei CTS nei corsi/master promossi dal MIUR.

Nel momento in cui un operatore formato ed esperto modifichi la sede di servizio e non possa pertanto svolgere la propria attività nel CTS, verrà sostituito da un altro docente che sarà formato dagli operatori presenti e da appositi corsi di formazione, anche in modalità e-learning, che saranno resi disponibili dal MIUR e dagli Uffici Scolastici Regionali. La procedura per la sostituzione degli operatori avviene con le stesse modalità della selezione del personale comandato. Si istituisce presso ogni Ufficio Scolastico Regionale una commissione, all'interno della quale devono essere presenti alcuni operatori CTS.

2.4.3 Il Comitato Tecnico Scientifico

I CTS possono dotarsi di un Comitato Tecnico Scientifico al fine di definire le linee generali di intervento - nel rispetto delle eventuali priorità assegnate a livello di Ministero e Ufficio Scolastico Regionale - e le iniziative da realizzare sul territorio a breve e medio termine.

Il Comitato Tecnico Scientifico redige il Piano Annuale di Intervento di cui al punto 2.4.

Fanno parte del Comitato Tecnico Scientifico il Dirigente Scolastico, un rappresentante degli operatori del CTS, un rappresentante designato dall'U.S.R., e, ove possibile, un rappresentante dei Servizi Sanitari. È auspicabile che partecipino alle riunioni o facciano parte del Comitato anche i referenti CTI, i rappresentanti degli Enti Locali, delle Associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, nonché esperti in specifiche tematiche connesse con le tecnologie per l'integrazione.

2.4.4 Referente regionale dei CTS

Per ogni regione gli operatori del CTS individuano un referente rappresentante dei CTS a livello regionale. Tale rappresentante resta in carica due anni.

I referenti regionali dei CTS, in collaborazione con il referente per la Disabilità /DSA dell'Ufficio Scolastico Regionale – possibilmente individuato tra personale dirigente e ispettivo - hanno compiti di raccordo, consulenza e coordinamento delle attività, nonché hanno la funzione di proporre nuove iniziative da attuare a livello regionale o da presentare al Coordinamento nazionale di cui al punto successivo.

2.4.5 Coordinamento nazionale dei CTS

Presso la Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione del MIUR è costituito il Coordinamento nazionale dei CTS.

Lo scopo di tale organismo è garantire il migliore funzionamento della rete nazionale dei CTS. Esso ha compiti di consulenza, programmazione e monitoraggio, nel rispetto delle prerogative dell'Amministrazione centrale e degli Uffici Scolastici Regionali, comunque rappresentati nel Coordinamento stesso.

Fanno parte del Coordinamento nazionale:

- Un rappresentante del MIUR
- I referenti per la Disabilità/DSA degli Uffici Scolastici Regionali
- I referenti regionali CTS
- Un rappresentante del Ministero della Salute
- Un rappresentante del Ministero delle politiche sociali e del lavoro
- Eventuali rappresentanti della FISH e della FAND
- Docenti universitari o esperti nelle tecnologie per l'integrazione.

Il Coordinamento nazionale si rinnova ogni due anni.

Il Comitato tecnico è costituito dal rappresentante del MIUR, che lo presiede, e da una rappresentanza di 4 referenti CTS e 4 referenti per la disabilità/DSA degli Uffici Scolastici Regionali.

2.4.6 Portale

Viene predisposto un portale come ambiente di apprendimento–insegnamento e scambio di informazioni e consulenza.

All'interno del portale sono ricompresi i siti Handytechno ed Essediquadro, rispettivamente dedicati agli ausili ed al servizio di documentazione dei software didattici.

È inoltre presente una mappa completa dei CTS e dei CTI, con eventuali siti ad essi collegati.

Una pagina web è dedicata alle Associazioni delle persone con disabilità e dei loro familiari, completa di indirizzi e link ai vari siti, oltre ai link diretti alle sezioni del sito MIUR relative a disabilità e DSA.

Infine, sono previste le seguenti aree:

- *formazione*, con percorsi dedicati alle famiglie ed al personale della scuola, dove trovare video lezioni e web conference oltre che materiale didattico in formato digitale;
- *forum* per scambi di informazioni tra operatori, famiglie, associazioni, operatori degli altri enti;
- *News* per le novità di tutto il territorio nazionale ed europeo, anche in collaborazione con la *European Agency for special needs education*;
- un' *Area Riservata* per scambi di consulenze, confronti su problematiche, su modalità operative dove trovarsi periodicamente.

Il portale rispetta i requisiti previsti dalla Legge n. 4/2004 sull'accessibilità dei siti web.

Roma, 27 Dicembre 2012

IL MINISTRO
Francesco Profumo



Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Dipartimento per l'Istruzione

CIRCOLARE MINISTERIALE n. 8
Prot. 561

Roma, 6 marzo 2013

Ai Direttori Generali degli Uffici Scolastici Regionali
LORO SEDI
Ai Dirigenti Scolastici
LORO SEDI
Ai Referenti Regionali per la Disabilità / per i DSA
LORO SEDI
Alle Associazioni componenti
l'Osservatorio permanente per l'Integrazione degli alunni con disabilità
LORO SEDI
Alle Associazioni del FONAGS
LORO SEDI
Alle Associazioni del Forum Nazionale degli Studenti
LORO SEDI
Ai Presidenti delle Consulte Provinciali degli Studenti
LORO SEDI

Oggetto: Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative

Il 27 dicembre scorso è stata firmata dall'On.le Ministro l'unita Direttiva recante Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, che delinea e precisa la strategia inclusiva della scuola italiana al fine di realizzare appieno il diritto all'apprendimento per tutti gli alunni e gli studenti in situazione di difficoltà. La Direttiva ridefinisce e completa il tradizionale approccio all'integrazione scolastica, basato sulla certificazione della disabilità, estendendo il campo di intervento e di responsabilità di tutta la comunità educante all'intera area dei Bisogni Educativi Speciali (BES), comprendente: "svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse".

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

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

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

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

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

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

A titolo esemplificativo, sul sito del MIUR saranno pubblicati alcuni modelli di PDP (Cfr. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dsa>).

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

Alunni con DSA e disturbi evolutivi specifici

Per quanto riguarda gli alunni in possesso di una diagnosi di DSA rilasciata da una struttura privata, si raccomanda - nelle more del rilascio della certificazione da parte di strutture sanitarie pubbliche o accreditate - di adottare preventivamente le misure previste dalla Legge 170/2010, qualora il Consiglio di classe o il team dei docenti della scuola primaria ravvisino e riscontrino, sulla base di considerazioni psicopedagogiche e didattiche, carenze fondatamente riconducibili al disturbo. Pervengono infatti numerose segnalazioni relative ad alunni (già sottoposti ad accertamenti diagnostici nei primi mesi di scuola) che, riuscendo soltanto verso la fine dell'anno scolastico ad ottenere la certificazione, permangono senza le tutele cui sostanzialmente avrebbero diritto. Si evidenzia pertanto la necessità di superare e risolvere le difficoltà legate ai tempi di rilascio delle certificazioni (in molti casi superiori ai sei mesi) adottando comunque un piano didattico individualizzato e personalizzato nonché tutte le misure che le esigenze educative riscontrate richiedono. Negli anni terminali di ciascun ciclo scolastico, in ragione degli adempimenti connessi agli esami di Stato, le certificazioni dovranno essere presentate entro il termine del 31 marzo, come previsto all'art.1 dell'Accordo sancito in Conferenza Stato-Regioni sulle certificazioni per i DSA (R.A. n. 140 del 25 luglio 2012).

Area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale

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

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

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

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

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

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

AZIONI A LIVELLO DI SINGOLA ISTITUZIONE SCOLASTICA

Per perseguire tale "politica per l'inclusione", la Direttiva fornisce indicazioni alle istituzioni scolastiche, che dovrebbero esplicitarsi, a livello di singole scuole, in alcune azioni strategiche di seguito sintetizzate.

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

Tale Gruppo di lavoro assume la denominazione di Gruppo di lavoro per l'inclusione (in sigla GLI) e svolge le seguenti funzioni:

- rilevazione dei BES presenti nella scuola;
- raccolta e documentazione degli interventi didattico-educativi posti in essere anche in funzione di azioni di apprendimento organizzativo in rete tra scuole e/o in rapporto con azioni strategiche dell'Amministrazione;
- focus/confronto sui casi, consulenza e supporto ai colleghi sulle strategie/metodologie di gestione delle classi;
- rilevazione, monitoraggio e valutazione del livello di inclusività della scuola;
- raccolta e coordinamento delle proposte formulate dai singoli GLH Operativi sulla base delle effettive esigenze, ai sensi dell'art. 1, c. 605, lettera b, della legge 296/2006, tradotte in sede di definizione del PEI come stabilito dall'art. 10 comma 5 della Legge 30 luglio 2010 n. 122 ;
- elaborazione di una proposta di Piano Annuale per l'Inclusività riferito a tutti gli alunni con BES, da redigere al termine di ogni anno scolastico (entro il mese di Giugno). A tale scopo, il Gruppo procederà ad un'analisi delle criticità e dei punti di forza degli interventi di inclusione scolastica operati nell'anno appena trascorso e formulerà un'ipotesi globale di utilizzo funzionale delle risorse specifiche, istituzionali e non, per incrementare il livello di inclusività generale della scuola nell'anno successivo. Il Piano sarà quindi discusso e deliberato in Collegio dei Docenti e inviato ai competenti Uffici degli UUSSRR, nonché ai GLIP e al GLIR, per la richiesta di organico di sostegno, e alle altre istituzioni territoriali come proposta di assegnazione delle risorse di competenza, considerando anche gli Accordi di Programma in vigore o altre specifiche intese sull'integrazione scolastica sottoscritte con gli Enti Locali. A seguito di ciò, gli Uffici Scolastici regionali assegnano alle singole scuole globalmente le risorse di sostegno secondo quanto stabilito dall' art 19 comma 11 della Legge n. 111/2011. Nel mese di settembre, in relazione alle risorse effettivamente assegnate alla scuola – ovvero, secondo la previsione dell'art. 50 della L.35/2012, alle reti di scuole -, il Gruppo provvederà ad un adattamento del Piano, sulla base del quale il Dirigente scolastico procederà all'assegnazione definitiva delle risorse, sempre in termini "funzionali". A tal punto i singoli GLHO completeranno la redazione del PEI per gli alunni con disabilità di ciascuna classe, tenendo conto di quanto indicato nelle Linee guida del 4 agosto 2009.
- Inoltre il Gruppo di lavoro per l'inclusione costituisce l'interfaccia della rete dei CTS e dei servizi sociali e sanitari territoriali per l'implementazione di azioni di sistema (formazione, tutoraggio, progetti di prevenzione, monitoraggio, ecc.).

Dal punto di vista organizzativo, pur nel rispetto delle autonome scelte delle scuole, si suggerisce che il gruppo svolga la propria attività riunendosi (per quanto riguarda le risorse specifiche presenti: insegnanti per il sostegno, AEC, assistenti alla comunicazione, funzioni strumentali, ecc.), con una cadenza -ove possibile -almeno mensile, nei tempi e nei modi che maggiormente si confanno alla complessità interna della scuola, ossia in orario di servizio ovvero in orari aggiuntivi o funzionali (come previsto dagli artt. 28 e 29 del CCNL 2006/2009), potendo far rientrare la partecipazione alle attività del gruppo nei compensi già pattuiti per i docenti in sede di contrattazione integrativa di istituto. Il Gruppo, coordinato dal Dirigente scolastico o da un suo delegato, potrà avvalersi della consulenza e/o supervisione di esperti esterni o interni, anche attraverso accordi con soggetti istituzionali o del privato sociale e, a seconda

delle necessità (ad esempio, in caso di istituto comprensivo od onnicomprensivo), articolarsi anche per gradi scolastici.

All'inizio di ogni anno scolastico il Gruppo propone al Collegio dei Docenti una programmazione degli obiettivi da perseguire e delle attività da porre in essere, che confluisce nel Piano annuale per l'Inclusività; al termine dell'anno scolastico, il Collegio procede alla verifica dei risultati raggiunti.

2. Nel P.O.F. della scuola occorre che trovino esplicitazione:

- un concreto impegno programmatico per l'inclusione, basato su una attenta lettura del grado di inclusività della scuola e su obiettivi di miglioramento, da perseguire nel senso della trasversalità delle prassi di inclusione negli ambiti dell'insegnamento curricolare, della gestione delle classi, dell'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici, delle relazioni tra docenti, alunni e famiglie;
- criteri e procedure di utilizzo "funzionale" delle risorse professionali presenti, privilegiando, rispetto a una logica meramente quantitativa di distribuzione degli organici, una logica "qualitativa", sulla base di un progetto di inclusione condiviso con famiglie e servizi sociosanitari che recuperi l'aspetto "pedagogico" del percorso di apprendimento e l'ambito specifico di competenza della scuola;
- l'impegno a partecipare ad azioni di formazione e/o di prevenzione concordate a livello territoriale.

3. La rilevazione, il monitoraggio e la valutazione del grado di inclusività della scuola sono finalizzate ad accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educante sulla centralità e la trasversalità dei processi inclusivi in relazione alla qualità dei "risultati" educativi. Da tali azioni si potranno inoltre desumere indicatori realistici sui quali fondare piani di miglioramento organizzativo e culturale. A tal fine possono essere adottati sia strumenti strutturati reperibili in rete [come l'"Index per l'inclusione" o il progetto "Quadis" (<http://www.quadis.it/jm/>)], sia concordati a livello territoriale. Ci si potrà inoltre avvalere dell'approccio fondato sul modello ICF dell'OMS e dei relativi concetti di barriere e facilitatori.

AZIONI A LIVELLO TERRITORIALE

La direttiva affida un ruolo fondamentale ai CTS -Centri Territoriali di Supporto, quale interfaccia fra l'Amministrazione e le scuole, e tra le scuole stesse nonché quale rete di supporto al processo di integrazione, allo sviluppo professionale dei docenti e alla diffusione delle migliori pratiche.

Le scuole dovranno poi impegnarsi a perseguire, anche attraverso le reti scolastiche, accordi e intese con i servizi sociosanitari territoriali (ASL, Servizi sociali e scolastici comunali e provinciali, enti del privato sociale e del volontariato, Prefetture, ecc.) finalizzati all'integrazione dei servizi "alla persona" in ambito scolastico, con funzione preventiva e sussidiaria, in ottemperanza a quanto previsto dalla Legge 328/2000. Tali accordi dovranno prevedere l'esplicitazione di procedure condivise di accesso ai diversi servizi in relazione agli alunni con BES presenti nella scuola.

Si precisa inoltre che, fermi restando compiti e composizione dei GLIP di cui all'art. 15 commi 1, 3 e 4 della L. 104/92, le loro funzioni si estendono anche a tutti i BES, stante l'indicazione contenuta nella stessa L. 104/92 secondo cui essi debbono occuparsi dell'integrazione scolastica degli alunni con disabilità, "nonché per qualsiasi altra attività inerente all'integrazione degli alunni in difficoltà di apprendimento."

In ogni caso, i CTS dovranno strettamente collaborare con i GLIP ovvero con i GLIR, la cui costituzione viene raccomandata nelle Linee guida del 4 agosto 2009.

CTI -Centri Territoriali per l'Inclusione

Il ruolo dei nuovi CTI (Centri Territoriali per l'Inclusione), che potranno essere individuati a livello di rete territoriale -e che dovranno collegarsi o assorbire i preesistenti Centri Territoriali per l'integrazione Scolastica degli alunni con disabilità, i Centri di Documentazione per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (CDH) ed i Centri Territoriali di Risorse per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (CTRH) -risulta strategico anche per creare i presupposti per l'attuazione dell'art. 50 del DL 9.2.2012, n°5, così come modificato dalla Legge 4.4.2012, n° 35, là dove si prevede (comma b) la "definizione, per ciascuna istituzione scolastica, di un organico dell'autonomia, funzionale all'ordinaria attività didattica, educativa, amministrativa, tecnica e ausiliaria, alle esigenze di sviluppo delle eccellenze, di recupero, di integrazione e sostegno agli alunni con bisogni educativi speciali e di programmazione dei fabbisogni di personale scolastico, anche ai fini di una estensione del tempo scuola" e ancora (comma c) la "costituzione [...] di reti territoriali tra istituzioni scolastiche, al fine di conseguire la gestione ottimale delle risorse umane, strumentali e finanziarie" e ancora (comma d) la "definizione di un organico di rete per le finalità di cui alla lettera c) nonché per l'integrazione degli alunni con bisogni educativi speciali, la formazione permanente, la prevenzione dell'abbandono e il contrasto dell'insuccesso scolastico e formativo e dei fenomeni di bullismo, specialmente

per le aree di massima corrispondenza tra povertà e dispersione scolastica” e infine (comma e) la “costituzione degli organici di cui alle lettere b) e d) [...] sulla base dei posti corrispondenti a fabbisogni con carattere di stabilità per almeno un triennio sulla singola scuola, sulle reti di scuole e sugli ambiti provinciali, anche per i posti di sostegno, fatte salve le esigenze che ne determinano la rimodulazione annuale.”

Laddove, per ragioni legate alla complessità territoriale, i CTI non potessero essere istituiti o risultassero poco funzionali, le singole scuole cureranno, attraverso il Gruppo di Lavoro per l’Inclusione, il contatto con i CTS di riferimento.

Si precisa che il gruppo di docenti operatori del CTS o anche del CTI dovrà essere in possesso di specifiche competenze, al fine di poter supportare concretamente le scuole e i colleghi con interventi di consulenza e di formazione mirata. È quindi richiesta una “specializzazione” – nel senso di una approfondita competenza – nelle tematiche relative ai BES. Per quanto riguarda l’area della disabilità, si tratterà in primis di docenti specializzati nelle attività di sostegno, ma anche di docenti curricolari esperti nelle nuove tecnologie per l’inclusione. Per l’area dei disturbi evolutivi specifici, potranno essere individuati docenti che abbiano frequentato master e/o corsi di perfezionamento in “Didattica e psicopedagogia per i DSA”, ovvero che abbiano maturato documentata e comprovata esperienza nel campo, a partire da incarichi assunti nel progetto NTD (Nuove Tecnologie e Disabilità) attivato sin dal 2006. Anche in questo secondo caso è auspicabile che il docente operatore dei CTS o dei CTI sia in possesso di adeguate competenze nel campo delle nuove tecnologie, che potranno essere impiegate anche in progetti per il recupero dello svantaggio linguistico e culturale ivi compresa l’attivazione di percorsi mirati.

Le istituzioni scolastiche che volessero istituire un CTI possono presentare la propria candidatura direttamente all’Ufficio Scolastico regionale competente per territorio.

Nel rinviare all’unità Direttiva per una riflessione da portare anche all’interno del Collegio dei Docenti o loro articolazioni, si invitano le SS.LL. a dare la massima diffusione alla presente Circolare che viene pubblicata sul sito Internet del Ministero e sulla rete Intranet.

Confidando nella sensibilità e nell’attenzione degli uffici dell’Amministrazione e di tutti coloro cui la presente circolare è indirizzata, si ringrazia per la collaborazione.

IL CAPO DIPARTIMENTO
f.to Lucrezia Stellacci

