



ISTITUTO D'ISTRUZIONE SUPERIORE "Vincenzo Capirola"
Piazza C. Battisti, 7/8 - 25024 Leno (Bs)
Tel +39-030906539 – 0309038588 - Fax +39-0309038061
E-MAIL itcleno@provincia.brescia.it - INTERNET www.popolis.it/Capirola
Cod. Fisc. e Part. I.V.A. 97000580171

Sezione Associata **LICEO STATALE di GHEDI**
Via Caravaggio, 10 - 25016 Ghedi (Bs)
Tel +39-030901700 – 0309050031 - Fax +39-0309059077
E-MAIL liceoghedi@yahoo.it - INTERNET www.popolis.it/Capirola



CORSO DI AGGIORNAMENTO-FORMAZIONE a.s. 2008/2009

"Costruire l'integrazione nella scuola superiore"

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

PERCORSO TEMATICO

"La disabilità visiva"

Relatore Dott.ssa Benedan Sonia

PERCORSO TEMATICO

"I disturbi specifici di apprendimento"

Relatore Dott. Medeghini Roberto

INCONTRO CONCLUSIVO

"Approfondimenti normativi sull'handicap nella scuola superiore"

Relatori Prof.ssa Tusi Roberta e prof. Chiecca Cristian

SEDE DEL CORSO: LICEO STATALE DI GHEDI

**Atti del Corso di formazione
A cura della prof.ssa Marzia Vacchelli**

Giugno 2009

PREFAZIONE

L'attivazione del Corso di aggiornamento – formazione **“Costruire l'integrazione nella scuola superiore”**, è stata pensata per aiutare i docenti e *“la scuola a liberarsi da ogni forma di stagnazione e di rigidità, dall'abitudine a ripetere tutti i medesimi percorsi educativi anziché venire incontro al bisogno di ciascuno”*.

La citazione di un passo dell'introduzione del prof. Chiecca, che questo corso ha fortemente voluto, vuole essere innanzitutto un omaggio al lavoro di chi, come lui, da un angolo visuale certamente insolito, impegnativo e “disturbante”, cerca di andare oltre il dovuto e, con fatica e coerenza, cerca di incuneare una piccola ma importante zeppa nei meccanismi oliati (?) di una Scuola che obbedisce troppo spesso ad una sorta di coazione a ripetere piuttosto che creare, nell'ambito della propria autonomia didattica, percorsi da un lato di adesione ad una realtà che della diversità ha fatto una standard più o meno accettato, dall'altro di crescita sia del magistero personale che del senso di “squadra” nell'ambito delle singole classi, tra studenti e studenti/docenti.

Ma vuole anche essere un omaggio che consente di “spiegare” le dinamiche e gli obiettivi del corso stesso a partire dal senso di disorientamento che certo colpisce il docente e gli studenti laddove incontra/incontrano una diversità conclamata, evidente, invalidante e tale da reclamare una assunzione di responsabilità non limitabile al buon senso o alla buona volontà.

L'incontro con una alunna non vedente quest'anno ha posto di fronte ciascuno di coloro che con lei ha interagito ad una prova certamente non comune e ad una riflessione intima che ha certo riguardato valenze sia etiche (per tutti) che anche professionali (per i docenti).

Il percorso verso una autentica integrazione che valorizzi le diversità in genere, e le disabilità in specie, come risorsa preziosa, anziché deprimerle attraverso meccanismi valutativi/formativi standardizzati e incapaci di tenere conto della

disomogeneità, è possibile solo, ancora citando il prof. Chiecca, "se la scuola viene vista e vissuta come una risorsa e l'attività di sostegno come parte integrante di ogni insegnante e di ogni insegnamento".

Questo percorso reclama fortemente la visione dell'insieme dei docenti che interagiscono in una singola classe come squadra che sappia creare un progetto formativo integrando ciascuno dei propri componenti come elemento in grado di apportare un quid esperienziale e progettuale, e sappia in conseguenza pensare tale progetto come in grado di soddisfare esigenze ineguali, disomogenee, appunto "diverse".

La lezione di don Milani, quest'anno riportataci con maestria dal prof. Frediano Sessi, si ripropone oggi come pietra miliare di riferimento così attuale da essere "senza tempo": non può esserci una scuola "uguale" per tutti quando chi ne fruisce non ha le stesse opportunità, gli stessi mezzi, gli stessi "punti di partenza". Una lezione che oggi non inerisce tanto o non solo diversità "di classe" quanto, piuttosto e più spesso, diversità razziali, religiose e, appunto, fisiche.

Ecco perché il corso di formazione che il nostro istituto con l'appoggio sempre forte di un Dirigente attento e sensibile, la prof.ssa Ermelina Ravelli, ha realizzato, assume indubbiamente una valenza che va oltre il merito specifico e l'aspetto scientifico e ci obbliga a "guardarci dentro", con lucidità e spietata lealtà.

La conclusione che non possiamo non trarre è infine tanto semplice quanto dirompente: poiché *"le disuguaglianze non si sanano, ma restano invariate se si sostituisce la selezione un tempo fatta con le bocciature con la selezione fatta di scuola peggiore, non esigente, povera di contenuti che non stimoli l'interesse dei ragazzi, che non li appassioni e non li renda liberi e protagonisti del loro futuro attraverso il sapere, il saper dire e lo scegliere"* (Sandra Gesualdi, Fondazione Don Milani), tocca a ciascun docente cercare quotidianamente di mettersi in gioco prima di tutto riconoscendo, in chi ogni giorno si affida alla sapienza del docere sedendosi dietro il banco ed aspettando, il dono di una individualità che significa, in quanto diversità, ricchezza, confronto, crescita democratica.

Prof.ssa Marzia Vacchelli

INTRODUZIONE

Te li ritrovi in classe e pensi che avrai un problema in più da affrontare, oppure confidi nell'affidamento all'insegnante di sostegno o all'educatore per l'autonomia.

Gli alunni "portatori di handicap", nella scuola superiore, vengono talvolta accolti con questi presupposti.

Il concetto di handicap esprime lo svantaggio risultante da una disabilità della persona, che ne impedisce o limita lo svolgimento di alcune attività, in rapporto all'ambiente sociale in cui è inserita.

La persona disabile non è necessariamente in situazione di handicap, è "solamente" portatrice potenziale di handicap; esso si manifesta, passa dalla potenza all'atto, diviene reale e concreto nell'interazione sociale.

La disabilità si trasforma in handicap a causa dell'incontro con un ambiente rigido e impreparato ad accogliere la diversità che caratterizza ogni persona disabile.

Quando la situazione di handicap diviene reale è necessaria una mediazione esterna per aiutare il disabile a comunicare, socializzare, apprendere.

E' indispensabile che la presenza di persone diversamente abili spinga la scuola a realizzare, in ogni situazione, la finalità che la pedagogia speciale le attribuisce, e cioè l'accettazione della diversità di ciascuno come risorsa.

Può sembrare un paradosso tragico parlare di valorizzazione della diversità, ma dicendo questo s'intende sottolineare la necessità di trasformare la scuola, toglierle cioè l'abitudine di ripetere per qualsiasi suo studente gli stessi processi, le stesse sequenze d'insegnamento – apprendimento – valutazione secondo una logica di lineare rigidità.

Certamente non si intende nascondere il grande sforzo richiesto alla professionalità ed alla disponibilità umana degli insegnanti, a cui, peraltro, non corrisponde un adeguato riconoscimento né in termini di valorizzazione sociale della funzione docente né tanto meno di incentivazione economica.

Si è invece voluto suffragare, attraverso l'attivazione del Corso di aggiornamento – formazione "Costruire l'integrazione nella scuola superiore", la concezione secondo la quale la presenza di soggetti atipici, difficilmente inquadrabili nei modelli didattici tradizionali, possa aiutare la scuola a liberarsi da ogni forma di stagnazione e di rigidità, dall'abitudine a ripetere tutti i medesimi percorsi educativi anziché venire incontro al bisogno di ciascuno.

Se si intende raggiungere l'obiettivo di una reale ed autentica integrazione, il contesto scolastico deve essere ripensato e riorganizzato a partire dalle peculiari caratteristiche dello studente disabile, senza per questo disconoscere l'identità dell'istituzione scolastica ma considerandola aperta e flessibile.

Il concetto di integrazione, così come l'abbiamo conosciuto in seguito all'emanazione della legge quadro 104 del 1992, si è arricchito nel corso degli anni ed ha assunto oggi il significato di processo di cambiamento che una scuola mette in atto per garantire il diritto all'apprendimento per tutti e per ciascuno degli studenti, riconoscendo le loro intrinseche differenze. In altre parole una scuola inclusiva deve essere in grado di costruire il proprio contesto – sul piano dei contenuti, degli approcci, delle strategie, delle metodologie e delle forme comunicazionali e relazionali – in modo da renderlo adatto ad accogliere e valorizzare tutte le differenze.

Affermazioni quali "è ingiusto nei confronti degli altri se all' alunno diversamente abile concedo più tempo per fare la verifica o riduco il numero di esercizi" non hanno ancora abbandonato i corridoi degli Istituti e la concezione formalmente

egualitaria dell'apprendimento ad essa sottesa caratterizza ancora molti di noi insegnanti.

Ma una errata prospettiva di uguaglianza qual è, a mio avviso, quella appena espressa, fa dimenticare che una didattica egualitaria tra diversi crea differenze, non certo le elimina e rischia di ledere i legittimi diritti di chi ha una disabilità.

Le richieste che queste riflessioni pongono alla professionalità docente sono di spogliarsi da un lato del desiderio di onnipotenza salvifica e dall'altro degli atteggiamenti di rinuncia a qualsiasi tentativo d'intervento pedagogico-didattico per far proprio il principio di cittadinanza come criterio guida all'integrazione, in quanto, a partire dalla norma, si può accrescere la capacità della scuola di rispondere alle diversità degli studenti. E ciò è possibile se la scuola viene vista e vissuta come una risorsa e l'attività di sostegno come parte integrante di ogni insegnante e di ogni insegnamento.

L'individuazione di strategie didattiche e di progetti psicopedagogici adatti a soggetti diversamente abili o con difficoltà di apprendimento è un compito non facile ma che può costituire un arricchimento della qualità della scuola per tutti gli alunni. E' un'operazione difficile, ma necessaria, sul piano civile e morale prima ancora che professionale.

In questa prospettiva le pagine che seguono, pur nella consapevolezza di non esaurire la tematica, si pongono come stimolo e come strumento per impostare un processo educativo che sia autenticamente inclusivo e faciliti l'integrazione delle diversità nella scuola.

Prof. Cristian Chiecca

PERCORSO TEMATICO: “La disabilità visiva”

L'APPORTO DELL'INFORMATICA NELL'INTEGRAZIONE SCOLASTICA

Dott.ssa Sonia Benedan
Centro non vedenti

TECNOLOGIE PRINCIPALI PER LA DISABILITÀ VISIVA:

IPOVEDENTI

COMPUTER E APPLICATIVI
SOFTWARE DEDICATI
SCANNER + OCR
INTERNET
AUDIOLIBRI
AUSILI OTTICI...

NON VEDENTI

COMPUTER E APPLICATIVI
SOFTWARE DEDICATI
PERIFERICHE BRAILLE
SCANNER + OCR
INTERNET
AUDIOLIBRI....

LE DIFFICOLTÀ INIZIALI - VANTAGGI e SVANTAGGI

L'integrazione delle risorse informatiche nella didattica: fornisce modalità alternative di apprendimento, permette di acquisire abilità cognitive e conoscenze importanti ai fini dell'educazione permanente, favorisce la motivazione ecc.

Ma un computer non offre nulla di immediatamente fruibile, tutto deve essere faticosamente conquistato con uno specifico addestramento.

Il documento elettronico è multimodale, si può modificare facilmente ecc.

Inoltre l'uso della tecnologia non va considerato come l'unica soluzione per raccordare l'educazione curricolare con quella specializzata, bensì come una delle molte strategie possibili.

GLI IPOVEDENTI A SCUOLA CON IL COMPUTER "DI SOSTEGNO"

Mentre la cecità è un concetto ben circoscritto, la varietà dell'ipovisione e la complessità del residuo visivo rendono particolarmente difficile la comprensione delle conseguenze di questa grave disabilità.

Come vede? Cosa vede? Quanto vede? Quando vede?

La risposta può essere data solamente dalla persona ipovedente stessa, la quale però non può spiegarci ciò che non vede e tanto meno può esplicitare la differenza della sua visione rispetto ad una visione "normale".

DA DOVE COMINCIARE?

- Avere chiara la patologia e la sua evoluzione
- Conoscere e preparare il soggetto
- Conoscere e preparare il contesto familiare
- Conoscere e preparare il contesto scolastico

Il percorso di approccio all'uso del computer ecc. deve scaturire da tutti questi elementi e deve essere condiviso da tutte le parti soggetto – famiglia – scuola.

È IL COMPUTER CHE SI ADATTA ALLE ESIGENZE DEL SINGOLO E NON VICEVERSA

Un ipovedente nella scuola secondaria ha bisogno di:

monitor più grande del solito (attenzione alla risoluzione con gli schermi piatti)
mouse con la rotellina (Intellymouse) e set di puntatori ingranditi
accesso facilitato e funzioni ingrandenti
ottima conoscenza della tastiera (Uso della tastiera con metodo dattilografico, uso dei tasti di controllo, tasti funzione ecc.)
applicazioni software personalizzate (Word ecc.)
software specifici per obiettivi specifici
(dattilografia, matematica, uso dello scanner ecc.)
software ingrandenti - sintesi vocali
consultare un dizionario, un'enciclopedia...
audiolibri
ausili ottici
stampa a grandi caratteri

LO STUDENTE DEVE IMPARARE A GESTIRE STRUMENTI DIVERSI, COGLIENDO I VANTAGGI DI CIASCUNO NELL'ATTIVITÀ CHE DEVE SVOLGERE

IL NON VEDENTE A SCUOLA CON IL COMPUTER "DI SOSTEGNO"

DA DOVE COMINCIARE?

A quale età un bambino cieco può iniziare ad usare proficuamente il computer?

In quale modo si intende far usare il computer? Cosa si vuole insegnare?

Quale percorso didattico?

Quali sono i compiti della Scuola?

Quali sono i compiti della Famiglia?

Il percorso di approccio all'uso del computer ecc. deve scaturire da tutti questi elementi e deve essere condiviso da tutte le parti soggetto – famiglia – scuola.

...Lui può arrivare a fare da solo tante cose che fanno gli altri, da abbottonarsi la camicia a preparare la cartella, ma impiegando più tempo e facendo molta più fatica. Anche con l'avviamento all'uso del computer è importante non dare nulla per scontato e sostenere il bambino, anche moralmente, stargli vicino e fornirgli in altro modo quelle gratificazioni che inizialmente il mezzo informatico, a differenza dei compagni, non può dargli.

Per quanto possibile, è importante far apprezzare nei fatti, da subito, i vantaggi che offre lo strumento, prevedendo eventualmente un addestramento a tappe, magari incompleto ma che consenta di usarlo prima possibile a un livello concreto e proficuo in alcune attività quotidiane...

PRIMA DI TUTTO IL BRAILLE

Il Braille tradizionale è formato da caratteri costruiti su una cella di 6 punti. Per convenzione internazionale, i punti vengono numerati dall'alto in basso, partendo dalla colonna di sinistra:

•	•
•	•
•	•

1	4
2	5
3	6

Con 6 punti le combinazioni possibili sono 64, evidentemente troppo poche per rappresentare tutte le lettere dell'alfabeto, maiuscole e minuscole, anche accentate, i numeri, i segni di punteggiatura, gli operatori aritmetici, ecc.

Il Braille tradizionale risolve efficacemente il problema usando gli stessi simboli per esprimere significati diversi, basandosi sul contesto o anteponendo un marcatore, ossia un simbolo supplementare che definisce senza ambiguità il significato di quello successivo.

Così le lettere maiuscole non si scrivono con simboli diversi ma anteponendo un marcatore particolare (segna maiuscola) ai normali caratteri. Allo stesso modo le cifre dei numeri si scrivono con le prime 10 lettere dell'alfabeto precedute da un altro marcatore (segna numero).

Il Braille a 8 punti

Il Braille informatico ha voluto fin dall'inizio superare tutte queste ambiguità e fornire una rappresentazione univoca del testo che appare a video.

1	4
2	5
3	6
7	8

È stato adottato il codice a 8 punti che offre 256 combinazioni possibili ($2^8=256$), un numero esattamente identico a quello dei caratteri del codice ASCII. Da notare che 2^8 corrisponde proprio a un byte di informazione, ossia a 256 bit: il punto braille, che può essere solo alzato o abbassato, è infatti un perfetto oggetto binario unitario (un bit, appunto).

La cella a 8 punti conserva la numerazione precedente per i primi 6, aggiungendo in basso il punto 7 a sinistra, e l'8 a destra.

I caratteri maiuscoli si ottengono aggiungendo il punto 8 ai simboli braille originali. Per i numeri si aggiunge invece il punto 6, con l'eccezione dello zero perché aggiungendo questo punto al simbolo originale j (punti 245) ne otterremmo uno identico a quello della w (2456). In molti codici a 8 punti, tra cui quello più usato in Italia, lo zero si indica con i punti 346.

Un non vedente nella scuola secondaria ha bisogno di:

computer e applicativi
screen reader - sintesi vocali
periferiche braille
software specifici per obiettivi specifici
(dattilografia, matematica ecc.)
consultare un dizionario, un'enciclopedia...
audiolibri
scanner + ocr
internet accessibile
stampa a rilievo

LO STUDENTE DEVE IMPARARE A GESTIRE STRUMENTI DIVERSI, COGLIENDO I VANTAGGI DI CIASCUNO NELL'ATTIVITÀ CHE DEVE SVOLGERE

UN APPROFONDIMENTO: LA MATEMATICA

Lo studio della matematica è considerato da sempre, per i ciechi, un problema di difficile soluzione ed ha pesantemente condizionato l'accesso agli studi scientifici da parte di intere generazioni di disabili visivi.

L'uso del computer è oggi assai diffuso tra gli studenti ciechi che sempre più ne apprezzano i vantaggi (velocità, efficienza, accesso a una mole di documenti praticamente illimitata) ma nel campo della matematica, a causa della sua complessa simbologia e della scrittura non lineare, i benefici sono ancora piuttosto incerti.

UNA SOLUZIONE: IL LAMBDA

LAMBDA (Linear Access to Mathematics for Braille Device and Audio- synthesis) è un sistema di scrittura matematica per computer progettato espressamente per l'uso con display Braille e sintesi vocale.

Il primo prototipo è stato sviluppato all'interno di un progetto di ricerca europeo al quale partecipano 15 partner di 8 paesi diversi (www.lambdaproject.eu) LAMBDA è basato su un sistema di scrittura lineare: le formule matematiche sono scritte in modo testuale con una sequenza regolare di caratteri della stessa dimensione.

COME REPERIRE ATTREZZATURE, SUSSIDI DIDATTICI, AUSILI INDIVIDUALI

Su richiesta delle Scuole, in relazione ai bisogni evidenziati nei Piani Educativi Personalizzati:

- l' USP deve assegnare i fondi per l'acquisto ed il rinnovo di attrezzature tecniche e di sussidi didattici;
- il Distretto Socio Sanitario di residenza dell'alunno disabile deve erogare gli ausili e le apparecchiature protesiche personali inserite nel Nomenclatore Tariffario (D.M. 28.12.1992);
- il Comune di residenza dell'alunno disabile provvede a fornire materiali ed ausili inerenti l'arredo scolastico (banchi speciali, sedie, tappetoni, cunei.);
- l'Amministrazione Provinciale, per gli alunni con handicap sensoriali, fornirà materiale didattico speciale e materiale tiflotecnico.

Inoltre la famiglia può avere:

Iva agevolata al 4% all'acquisto dell'ausilio e detrazioni fiscali del 19% nella denuncia dei redditi

RISORSE IN RETE

www.centrononvedenti.it

Il nostro sito

www.ivana.it

Raccolta di software didattico e non solo

<http://handitecno.indire.it/>

Il portale italiano sulle tecnologie per l'handicap

www.subvedenti.it

Il sito dell'ANS (Associazione Nazionale Subvedenti)

www.cisad.it e www.cavazza.it

I siti dell'Istituto Cavazza di Bologna

www.uicbs.it

Il sito dell'Unione Ciechi di Brescia (Nastroteca)

www.letturagevolata.it

Un servizio del comune di Venezia tutto da scoprire

www.lambdaproject.eu

Il sito del progetto da cui prelevare la demo del programma
e molti altri ancora...

CENTRI DI CONSULENZA

www.emedeia.it/centroausili

www.siva.it

www.legadelfilodoro.it

ALCUNE DITTE FORNITRICI DI AUSILI E CONSULENZE

www.leonardoausili.it

www.tiflossystem.it

www.subvisionmilano.com

www.voicesystems.it

BIBLIOGRAFIA:

- Fogarolo F. (a cura di) ERICKSON IL COMPUTER DI SOSTEGNO Ausili informatici a scuola Biblioteca Italiana dei Ciechi (1998), *Codice Braille* italiano 1998, Monza. Caldin R. (a cura di) (2006), *Percorsi educativi* nella disabilità visiva, Trento. Erickson.
- Cannaio M. (1999). *La mente con gli occhiali*, Milano, Franco Angeli.
- Fogarolo F. (1995). Erica. programma digestione testi ad uso scolastico per periferiche Braille -Manuale per l'insegnante, Vicenza, Provveditorato agli Studi.
- Fogarolo F. (2001). Computer a scuola, in A. Quatraro (a cura di), *Tecnologia e integrazione dei disabili visivi*. Monza. Biblioteca Italiana per i Ciechi.
- Fogarolo F. (2004). *Matematica e studenti ciechi: il progetto LAMBDA*, "Tiflologia per l'integrazione" Monza. anno 14, n. 4.
- Fogarolo F. (2005) I fattori che condizionano la leggibilità, in L. Baracco et al., *Questione di leggibilità - Se non riesco a leggere non è solo colpa dei miei occhi*, Venezia. Comune di Venezia e Regione del Veneto.
- Galati D. (1996) *Vedere con la mente*, Milano, Franco Angeli.
- Istituto dei ciechi di Milano (2000). *Tocca e impara*, Milano.
- Leprotti S. (1996) *Problematiche educative dei minorati della vista*, Reggio Emilia. Istituto Regionale Garibaldi per i Ciechi.
- Levi F e Rolli R. 1997. *Disegnare per le mani*, Torino, Zamorani Editore.
- Quatraro A. e Ventura E. (1990). *Il braille - Un altro modo di leggere e di scrivere*, Roma. Bulzoni Editore.
- Quatraro A. (a cura di). *Crescere insieme. Guida per i genitori*, Monza, Biblioteca Italiana per i Ciechi.
- Quatraro A. (2001 b), *L'informatica nel Braille*, in A. Quatraro (a cura di), *Tecnologia e integrazione dei disabili visivi*. Monza, Biblioteca Italiana per i Ciechi.
- Trinci C. (2001), *Editoria visiva -Editoria tattile*, in A. Quatraro (a cura di), *Tecnologia e integrazione dei disabili visivi*. Monza, Biblioteca Italiana per i Ciechi.
- Zaniboni P. (1999). *Il bambino non vedente: finalità e metodi nella scuola dell'obbligo*, Monza. Biblioteca Italiana per i Ciechi.
- e molto altro ancora...

INCONTRI INFORMATIVI-FORMATIVI PER DOCENTI

L' ACCOGLIENZA DI UN ALUNNO CON DEFICIT VISIVO ALLA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE

Elementi di tiflogia di base per favorire l'integrazione

Premessa

La cecità mette a disagio. La nostra società infatti si caratterizza per una cultura prevalentemente visiva. Nella relazione con un non vedente viene a mancare una canale fondamentale di comunicazione: la reciprocità di sguardo.

L'educazione e la didattica per un non vedente implicano poi una conoscenza tecnico-strumentale specifica (strumentazioni specifiche, materiali tattili in sostituzione di quelli iconici, metodo di lettoscrittura Braille).

Il modo migliore per affrontare il problema è compiere uno sforzo di immedesimazione immaginativa.

La situazione di handicap dipende molto dal contesto. Sapere quali difficoltà sono conseguenti al problema visivo, aiuta a capire meglio i limiti e le potenzialità dell'alunno consentendo di costruirci un'immagine reale del soggetto evitando atteggiamenti di pietismo o iperprotezione, nonché aspettative eccessive.

Vediamo innanzitutto in termini legali come sono state classificate le diverse patologie visive.

**CLASSIFICAZIONE E
QUANTIFICAZIONE Progetto di Legge
G.LS.L-UIC (Maggio, 1998)**

MINORAZIONE VISIVA					
CENTRALE			PERI FERICA		
GRAVITA'	VISUS	GRADO	GRAVITA'	RESIDUO PERIMETRICO	GRADO
MINORAZIONE ASSENTE	> 3/10	0	MINORAZIONE	Z 60%	0
IPOVISIONE LIEVE	< 3/10 - > 2/10	1.	IPOVISIONE LIEVE	59%-50%	1
IPOVISIONE MODERATA	_< 2/10 - > 1/10	2	IPOVISIONE MODERATA	49%-30%	2
IPOVISIONE GRAVE	< 1/10 - > 1/20	3	IPOVISIONE GRAVE	29%-10%	3
CECITA' CENTRALE RELATIVA	< 1/20 Z 1/200 (1/200 = conta dita)	4	CECITA' PERIFERICA RELATIVA	9%-3%	4
CECITA' CENTRALE ASSOLUTA	Moto della mano ombra e luce - spento	5	CECITA' PERIFERICA ASSOLUTA	<3%	5

Possiamo quindi affermare che: "Si intende per ipovedente.....la persona portatrice di una disabilità visiva di entità tale da non consentire lo svolgimento delle comuni attività della vita quotidiana. Tale disabilità consegue ad una patologia irreversibile, che non può essere migliorata attraverso trattamenti medici e/o lenti convenzionali."

Quest'ultima sembra la più esaustiva e completa e degna di riflessione. Si punta l'attenzione infatti sugli impedimenti pratici di tipo quotidiano (autonomie domestiche, spostamenti, letto-scrittura, ecc.) e sull'irreversibilità della patologia. Non si fa riferimento più soltanto alla quantificazione del danno visivo quanto all'aspetto della funzionalità visiva, che è ciò che interessa principalmente nel nostro lavoro. Secondo la definizione a) accade infatti che rientrino nella medesima categoria soggetti con differenti capacità visive e quindi con differenti

gradi di autonomia, nonostante gli esami diagnostici rilevino una patologia originaria comune e una identica quantificazione del visus.

addirittura può capitare che soggetti con visus bassissimo manifestino performances migliori di soggetti considerati medio-gravi a livello oculistico. Questo perché diverso è parlare di visus e di diagnosi oculistica, piuttosto che di funzionalità visiva.

Mentre con i primi due termini si fa riferimento a criteri oggettivi di misurazione di un danno sensoriale, con l'ultimo termine si fa riferimento ad un comportamento soggettivo, vale a dire alla capacità del soggetto di utilizzare al meglio il proprio residuo

Mentre la condizione di cecità è facile da simulare e comprendere, diventa molto difficile descrivere e comprendere chi sia il soggetto ipovedente, poiché entrano in gioco fattori individuali e situazionali molto diversi tra loro ed estremamente influenti sulle performances visive ed adattive del soggetto (la famiglia, l'accettazione, l'ambiente, la motivazione, il contesto, ecc.)

Anche l'intervento educativo e la didattica si diversificano per certi aspetti ma contemplano alcuni atteggiamenti di base comuni per ipo e non vedenti. Vedi ad es. la comunicazione verbale, l'accompagnamento, l'educazione sensoriale.

Diversi saranno invece gli strumenti per la lettoscrittura e l'attenzione all'illuminazione, i colori e i contrasti.

Diverso è anche il grado di accettazione della propria minorazione da parte di un cieco e di un ipovedente. Quest'ultimo, proprio perché ci vede un po' (se porto gli occhiali non sono cieco), tende a mascherare la propria condizione attraverso comportamenti inadeguati (immobilismo-iperattività) e pericolosi. Difficile è anche convincere l'ipovedente ad utilizzare strumentazioni specifiche, ma diversificanti (bastone bianco, ingranditori, libri ingranditi, ecc), che potrebbero renderlo maggiormente autonomo.

Influisce su tali aspetti anche il momento di insorgenza della patologia visiva: diverso è essere ciechi dalla nascita, diverso è avere una patologia degenerativa. La perdita della vista in età successive se ha il vantaggio di permettere al soggetto la produzione di immagini mentali (memoria immaginativa) adeguate della realtà (immagini guida), tuttavia conduce a uno stato di disagio psicologico importante, conseguente alla incertezza dell'evoluzione della patologia nonché alla perdita di una serie di autonomie e di informazioni visive su cui il soggetto aveva precedentemente basato la sua esistenza.

Obiettivi di intervento tiflodidattico alla scuola sec. di 2° grado:

All'ingresso della Scuola Secondaria il soggetto con deficit visivo dovrebbe aver raggiunto i principali obiettivi di lettoscrittura e di espressione grafica nonché possedere una dotazione strumentale di base che lo accompagnerà per tutto il suo percorso scolastico (testi braille o ingranditi, banco reclinabile, strumenti informatici, ecc)

Alla scuola secondaria l'obiettivo fondamentale sarà quello dell'**autonomia**, intesa in tutte le sue sfaccettature:

gestionale e strumentale = capacità di utilizzare e scegliere autonomamente lo strumento più adeguato per quell' attività e situazione

motoria = la capacità di spostarsi in ambienti noti e meno noti con gli strumenti di mobilità a sua disposizione

personale = capacità di svolgere tutte le attività di vita quotidiana relative all'igiene, abbigliamento, alimentazione

Altro obiettivo importante è quello dell'**accettazione piena del proprio handicap** = riconoscimento limiti e possibilità

Che sottintende:

Responsabilizzazione e accettazione frustrazioni-insuccessi

L'allargamento dei propri orizzonti al sociale (le attività sportive, extrascolastiche)

Come cambia il ruolo dell'insegnante di sostegno.

Da propositivo a Strumentale = da persona che si propone e si pone come mediatore nelle attività e nella relazione, a persona che si mette a disposizione nel momento del bisogno = aspetto che l'alunno mi chiami, sono un suo strumento di autonomia.

E questo è il traguardo ultimo dell'intervento tiflologico.

Alla scuola secondaria l'educatore tiflogico ha un ruolo tecnico + supporto relazionale.

L'accoglienza (estratto da “L’attività fisica e motoria adattata per i non vedenti”)

Per agevolare l'integrazione del non vedente nel gruppo o nella classe, è importante preparare i) primo incontro principalmente su tre livelli:

- l'istituzione*
- gli insegnanti o gli istruttori*
- i compagni*

1.'istituzione

La struttura che accoglie un ragazzo con deficit visivo deve essere preventivamente preparata all'arrivo del non vedente, in modo tale che semplici misure di sicurezza evitino spiacevoli incidenti che - potrebbero turbare il momento dell' accoglienza. In particolare, bisogna assicurarsi che:

le scale esistenti siano tutte provviste di corrimano e adeguatamente indicate sul pavimento con riferimenti tattili;

la palestra sia priva di cambiamenti di livello; ove questo non sia possibile, che eventuali gradini siano segnalati;

tutti gli inutili ostacoli (sul terreno o sospesi) siano rimossi e, ove questo non sia possibile, siano adeguatamente resi noti al non vedente;

la classe del non vedente sia sullo stesso piano dei laboratori, dei bagni e della palestra o almeno il più vicino possibile;

nella classe, nei laboratori e negli spogliatoi sia assegnato al non vedente sempre lo stesso spazio, preferibilmente il più facilmente raggiungibile.

E' importante inoltre dotare gli ambienti di segnaletiche tattili e/o visive, scritte ingrandite e/o in Braille per facilitare la conoscenza dell'ambiente da parte del ragazzo con deficit visivo.

Gli insegnanti/istruttori

È auspicabile che tutti coloro i quali lavorano con il non vedente, siano muniti di una comunicazione scritta circa il profilo generale dell'allievo, in cui si evidenzino in particolare il livello funzionale visivo, il livello motorio raggiunto e le difficoltà, soprattutto riguardo all'orientamento spaziale e all'autonomia personale.

I compagni

È opportuno che l'insegnante parli apertamente, preparando gli allievi ai ruoli che dovranno affrontare per agevolare la partecipazione del non vedente alle attività in programma: si troveranno infatti ad essere aiutanti, guide, assistenti di orientamento, soprattutto nel primo periodo di ambientamento.

Molto efficaci sono le attività di simulazione che possono svolgersi nelle ore di ed. fisica; mettono i compagni nella condizione di un non vedente e quindi aiutano a capirne meglio i bisogni e le difficoltà.

Tutto ciò dovrebbe avvenire in un'atmosfera di coadiuvazione e di confidenza tale da non mettere il non vedente nella condizione di sentirsi un ostacolo per lo svolgersi delle attività, quanto un soggetto partecipe anche se con gli opportuni adattamenti.

Per evitare inutili imbarazzi, inoltre, è utile ricordare agli studenti che non è necessario eliminare le parole "vedere" e "guardare", che fanno parte anche del vocabolario dei non vedenti!

Indicazioni metodologiche di base

E' necessario modificare il proprio metodo di lavoro.

1. modificazione delle modalità comunicative

La presenza di un bambino non vedente in classe deve innanzitutto renderci più attenti circa le modalità di comunicazione:

da una comunicazione verbale prevalentemente a carattere visivo è necessario passare ad una comunicazione verbale di tipo descrittivo; è importante cioè che il bambino cieco sia sempre tenuto al corrente di ciò che sta succedendo attorno a lui (chi sta entrando dalla porta), di ciò che si sta facendo o scrivendo alla lavagna, degli spostamenti che si effettuano offrendo descrizioni precise circa le relazioni spaziali, gli oggetti o le immagini analizzate o riferimenti sonori nello spazio (la mia voce quando mi sposto).

Importante è anche utilizzare un linguaggio anticipativo prima di affrontare situazioni o compiti nuovi per non generare ansia nel ragazzo e conseguente chiusura o inerzia.

E' importante verificare inoltre la conoscenza reale dell'alunno circa alcuni termini per noi di uso comune prima di utilizzarli nella comunicazione e offrire sempre al bambino la possibilità di far riferimento a referenti concreti relativi a determinati concetti.

E' importante fare attenzione ai richiami verbali, e all'uso della lavagna che va sempre integrato con la descrizione verbale.

2. La conoscenza degli spazi

Per un soggetto cieco, prima di ogni altra cosa, è necessario conoscere il luogo dove si trova (in questo caso l'aula). Dovrà essere accompagnato tutto intorno a fare il giro delle pareti, cercando di fargli individuare anche i punti di riferimento come la porta, le finestre, la lavagna, ecc., che egli è in grado di riconoscere dal diverso rumore del materiale di cui sono costituiti. Successivamente dovrà anche imparare a trovare il bagno, il cortile, le altre aule.

Importante predisporre una piantina tattile della scuola nei suoi principali ambienti e percorsi di utilità quotidiana.

Utili ai fini dell'integrazione e dell'autonomia (quindi della socializzazione coi coetanei) sono segnali tattili, in braille o visivi per ipovedenti sulle pareti, aule, macchinette del caffè e merende, ecc.

Si può dire che il ragazzo conosca il suo ambiente di vita quando è in grado di muoversi senza esitazioni e di dirigersi autonomamente alla ricerca di oggetti disposti in un ordine che egli conosce e soprattutto che è in grado di rappresentarsi (plastico, disegno).

Per un cieco è assai importante che gli oggetti siano possibilmente disposti sempre nello stesso modo. Lo stesso per la posizione dei banchi e dei compagni in classe. Variazioni nella disposizione degli oggetti, fatte all'insaputa del ragazzo, causano spesso complicazioni e disorientamento. E' opportuno quindi che ogni cambiamento venga effettuato con la sua partecipazione allo scopo di facilitargli la costruzione dello schema immaginativo della nuova disposizione.

Per l'alunno ipovedente la distribuzione geometrica della sorgente di luce in un ambiente deve utilizzare particolari accorgimenti:

evitare l'abbagliamento assicurandosi che la sorgente luminosa non sia direttamente visibile, limitando la quantità di luce emessa o distribuendola su un'area più grande

evitare l'eccessiva uniformità della luce, utilizzando sia luci dirette che diffuse per favorire il senso di profondità e la tridimensionalità

schermare la luce naturale per evitare abbagliamenti diretti e riflessi (vd lavagna)

evitare zone d'ombra e spazi con eccessive differenze di illuminazione
preferire l'illuminazione artificiale con lampade il cui fascio luminoso sia rivolto verso l'alto

utilizzare lampade fluorescenti di vetro smerigliato

ridurre la distanza tra la lampada e il piano di lavoro

fornire illuminazione supplementare e ausili ottici illuminati

eliminare superfici lucide che creano riflessi

evidenziare il piano di lavoro con colore opaco e utilizzare i contrasti di colore per evidenziare gli oggetti posti su di esso (vd tavola da pranzo: tovaglia bianca con stoviglie nere, verdi, blu o rosse)

il banco dell'alunno deve essere più ampio del normale e dotato di ripiano inclinabile

il materiale da leggere deve trovarsi allo stesso livello degli occhi

l'impiego di sistemi ingrandenti richiede una distanza ravvicinata per cui diventano importanti gli atteggiamenti posturali: appoggio dei gomiti, posizione del collo e della schiena

Per favorire l'autonomia...

illuminare bene portoni ed ingressi, permettendo una facile individuazione della topografia per la chiave, di ostacoli e gradini

creare contrasto tra porte e stipiti

le porte a vetro devono avere una striscia colorata a 130 cm di altezza

i corridoi necessitano di riferimenti visivi: luci nei punti di giunzione tra pavimento, parete e soffitto e luci colorate ad altezza di 130cm lungo le pareti

il senso di profondità e le distanze vengono esaltate colorando in modo contrastante gli infissi, le porte, i mobili

il pavimento deve contrastare le pareti

posizionare le prese di corrente a 80-90 cm dal pavimento

usare interruttori con pulsanti colorati e di dimensioni maggiori del normale

le scale sono un pericolo (ombre sugli scalini)

Metodo tradizionale a marcatura orizzontale

rivestire il bordo di ogni scalino con una striscia orizzontale di materiale antiscivolo di colore contrastante con la scala

Metodo a marcatura verticale

tre strisce verticali continue di colore contrastante che corrono lungo l'intera lunghezza delle scale

Informare tutto il personale scolastico della presenza di un alunno con deficit visivo affinché siano attenti nel riporre gli strumenti di lavoro.

3. Favorire il rapporto coi coetanei

= Favorire la conoscenza degli altri (importanza del momento accoglienza e appello) attraverso la voce (saluto), l'odore (profumi), il tatto (creare opportunità ludiche di contatto)

- richiede mediazione
- sensibilizzazione + essere d'esempio
- no strumentalizzazione dell'altro (i compagni non devono sentirsi in obbligo)

Tutto ciò può avvenire attraverso giochi di conoscenza, lavori di gruppo, attività di simulazione

Anche per entrare in relazione con gli altri il soggetto cieco deve superare qualche difficoltà supplementare, giacché, mancandogli i segnali d'approccio più immediati quali il sorriso, lo sguardo, l'altro rimane a lungo uno sconosciuto. Pertanto la socializzazione ha bisogno di più tempo per il ragazzo cieco, anche perché proprio nei rapporti coi coetanei egli trova grandi soddisfazioni ma anche notevoli difficoltà, in quanto è giocando con loro che sperimenta il suo essere diverso, la sua minorazione.

Si potranno utilizzare le ore di ed. motoria per creare situazioni ludiche di conoscenza.

E' utile inoltre imparare alcune tecniche di base per l'accompagnamento (per docenti e compagni). (Da : *L'ATTIVITA' FISICA E MOTORIA ADATTATA PER NON VEDENTI*)

I. COME ACCOMPAGNARE UN NON VEDENTE NELLA DEAMBULAZIONE^(*)

Le tecniche di accompagnamento agevolano le molteplici situazioni che comunemente si incontrano durante uno spostamento. Inoltre permettono alla persona con disabilità visiva di prestare attenzione a numerosi altri elementi, quali: avvertire i cambi di direzione, decifrare la forma dei percorsi, mettere in relazione il proprio schema corporeo con quello dell'accompagnatore, apprendere e rafforzare schemi motori, automatizzare la lunghezza e la velocità del passo, riconoscere i vari tipi di suolo, valutare la distanza da un

punto all'altro ed il tempo necessario per percorrerla, percepire le caratteristiche principali dei diversi ambienti.

Il non vedente potrà così assumere un ruolo sempre più attivo nell'accompagnamento, diventando il soggetto della situazione "guida-utente" e non l'oggetto che viene trasportato o, peggio ancora, spinto in avanti o indietro. Le tecniche d'accompagnamento devono trasmettere sicurezza: se il non vedente avverte che non c'è il rischio di urtare contro oggetti e persone o di farsi male, cammina più rilassato e quindi più aperto alla percezione di tutto ciò che lo circonda.

Più la coppia "accompagnatore-accompagnato" instaura un rapporto di conoscenza e di fiducia reciproca, più il risultato dell'accompagnamento sarà efficace. È importante che i due stabiliscano modalità comunicative, sia verbali che non, semplici e chiare, evitando così spiacevoli incidenti e risparmiando una notevole fatica.

Dovendo accompagnare una persona non vedente, ricordarsi di: non dare indicazioni troppo lunghe o confuse, con una terminologia approssimativa o troppo difficile, non compiere cambi di direzione o rotazioni facendo curve troppo arrotondate (le forme tonde tendono a disorientare il non vedente), non spingere la persona in avanti o indietro: ciò provoca instabilità e insicurezza e, a lungo andare, anche un sentimento di sfiducia.

Principi generali

- *Essere sempre davanti al non vedente al momento di salire o di scendere su una scala o su un mezzo pubblico e quando si passa attraverso una porta, in modo da proteggerlo.*
- *Lo svolgimento di numerose attività può essere agevolato se sussistono residui visivi.*

Prestare attenzione ad ambienti affollati e caotici. Stare vicini al non vedente offrendogli il braccio. Per una persona con residuo visivo, può essere difficile passare da un luogo ombroso ad uno ben illuminato e viceversa.

Per un ipovedente è difficile percepire ed evitare ostacoli se sono troppo piccoli o non presentano un contrasto di colore rispetto allo sfondo. Prevedere qualche pausa di riposo: prestare attenzione ad ogni cosa richiede molta concentrazione.

Le tecniche di base

La presa

Il non vedente prende i) braccio della guida sopra il gomito: il pollice si trova all'esterno, le altre dita all'interno del braccio, il gomito è flesso e ('avambraccio è rivolto in avanti. Così, camminando spalla dietro spalla, il non vedente si trova sempre mezzo passo dietro l'accompagnatore.

Invece che sul braccio la presa può essere al di sopra del polso, nel caso la guida sia molto più alta; sulla spalla, se la guida è più bassa.

L'accompagnatore si disporrà a sinistra o a destra a seconda delle necessità della persona non vedente.

Passaggio stretto

L'accompagnatore sposterà il proprio braccio-guida dietro la schiena, al centro delle proprie spalle, invitando la persona non vedente a porsi dietro sè. Appena superato il passaggio stretto, si riprenderà la posizione iniziale. Se il tratto stretto è un po' lungo, è opportuno spostare ogni tanto la presa sull'altro braccio.

Aprire e chiudere porte

Le porte che si incontrano possono presentare posizioni diverse. Porta a destra: se i cardini sono a destra, la persona non vedente deve avere la mano destra libera. Porta a sinistra: se i cardini sono a sinistra, la mano libera dovrà essere la sinistra. Quando ci si trova

davanti ad una porta, la guida indicherà "porta a destra" o "porta a sinistra", così il non vedente si posizionerà dietro, come nel passaggio stretto, appoggiando la mano libera sulla spalla dell'accompagnatore. In tal modo non può rappresentare un ostacolo. L'accompagnatore apre la porta col braccio-guida; in questo modo il non vedente verifica dai movimenti del corpo se essa si apre verso l'interno o l'esterno, troverà successivamente la maniglia e provvederà a chiudere la porta dopo averla superata.

Scale in salita o in discesa

Ostacoli e dislivelli del terreno possono essere per un non vedente o un ipovedente occasioni di rischio o motivo di paura. Per questo è importante che la guida dia informazioni precise sulla situazione. Nel caso di una scala, bisogna indicare se è in salita o in discesa. Se è fornita di corrimano e la persona desidera utilizzarlo, la guida deve posare il proprio braccio su di esso e farci scivolare sopra la mano del non vedente fino a raggiungere la balaustra. La persona non vedente camminerà sempre un passo dietro alla guida. Bisogna avvicinarsi alle scale ad angolo retto, affinché la persona possa valutare con esattezza la lontananza dall'ostacolo e riuscire ad avere un appoggio sicuro. È inoltre importante avvisare di eventuali pianerottoli o cambiamenti di direzione. Giunti all'ultimo gradino, bisogna fare una breve sosta per far comprendere che la scala è terminata e che si può proseguire il cammino.

In sintesi: camminare sempre davanti, affrontare ogni ostacolo ad angolo retto (scale, gradini, marciapiedi, entrate nei bus), fare una breve pausa prima e dopo gli ostacoli.

2. AUSILI PER LA MOBILITA'

Il non vedente deve, in primo luogo, imparare ad usare i suoi sensi residui. Attraverso la percezione visiva, uditiva, tattile, olfattiva e cinestesica potrà codificare e discriminare lo spazio che lo circonda, imparando a gestire le difficoltà che l'ambiente presenta. Alcuni

ausili vengono ad integrarsi ai sensi residui che egli possiede, facilitando l'orientamento e la mobilità. Tali ausili vanno introdotti rispettando i tempi e le fasi di crescita del singolo individuo: non bisogna aver fretta, si deve tener conto dell'età e delle capacità sia sul piano pratico che organizzativo. È importante che la persona non venga in contatto con uno strumento che non è in grado di gestire e controllare.

Il bastone

È l'ausilio più usato dai non vedenti ed è di colore bianco, per segnalare la presenza della disabilità visiva. Il bastone, durante la marcia, deve sempre essere tenuto con la punta a contatto con il terreno; questa tecnica permette di avere informazioni in anticipo su dislivelli (scale, gradini, ...) ed ostacoli, in modo da procedere con una certa sicurezza ed una discreta velocità. Le informazioni che il bastone trasmette sono di natura acustica, tattile e cinestesica. Nel primo caso il bastone, toccando terra, fornisce informazioni riguardanti l'ambiente circostante (volumi, distanze da pareti, informazioni strutturali). Nel secondo caso può informare sulla qualità del materiale (liscio, ruvido, molle, duro, ...) e nel terzo caso informa circa salite e discese.

Esistono bastoni corti e bastoni lunghi. Il primo tipo viene usato soprattutto come segnale di riconoscimento o in ambienti chiusi. Il secondo, lungo circa 120- (50 cm, a seconda dell'altezza di chi lo porta, viene utilizzato specialmente per l'esterno.

Il bastone per le sue caratteristiche offre i seguenti vantaggi: dà una discreta sicurezza, è facile da trasportare e da usare, ha bisogno di poca manutenzione, ha un costo contenuto. I limiti del bastone lungo sono principalmente due: non protegge le parti alte del corpo (testa, spalle) e non segnala ostacoli senza una base a terra (telefoni a muro, cassette postali).

Le mappe tattili

Rappresentano un supporto per la conoscenza dell'ambiente in cui la persona deve muoversi. Esistono in Europa simbologie

standardizzate che permettono l'interpretazione della mappa a livello generale.

La bussola tattile

Funziona come la normale bussola. Sul quadrante sono rappresentati in rilievo i punti cardinali: è evidenziato il nord con una freccia in rilievo.

E' uno strumento molto utile per controllare gli spostamenti nello spazio e verificare come cambiano a seconda del movimento che si fa con il corpo.

Ausili ottici per ipovedenti

Sono tutti quegli ausili che cercano di potenziare il residuo visivo. Vi sono compresi tutti i sistemi ingrandenti, come sistemi monoculari e lenti.

Indicazioni per la didattica disciplinare

- Il deficit visivo crea spesso difficoltà maggiori nell'**area tecnico-scientifica**

Da qui la necessità di una didattica esperienziale, che favorisca da parte dell'alunno la conoscenza aptica, nonché l'importanza di materiali sensoriali (cartine geografiche e illustrazioni tattili, fogli per grafici a rilievo, mappe, modellini)

Necessità di programmazione rigida ed anticipata: col non vedente è vietata l'improvvisazione (anche per le uscite didattiche, la scelta dei laboratori, la visione di filmati)

Il materiale tattile infatti non è una semplice trasposizione ma una rielaborazione secondo i canoni aptici che richiede tempi lunghi per la realizzazione

- La visione di filmati di studio

Richiede una programmazione anticipata, la presentazione anticipata del contenuto all'alunno non vedente, la verbalizzazione durante la visione, eventuali schede tattili o sintesi dei contenuti in Braille)

- Le uscite didattiche

Richiedono sempre una programmazione anticipata, la visita preventiva da parte del docente-accompagnatore degli spazi, la realizzazione di una mappa tattile del percorso e degli spazi; insieme al ragazzo si procederà poi allo studio del materiale predisposto nonché alla valutazione dei mezzi di trasporto, di costi-spese e dei contenuti dell'uscita.

- I testi scolastici

Un testo in Braille può essere in formato cartaceo o elettronico.

In entrambi i casi è testo lineare ed essenziale. Le immagini vanno sostituite con materiale tattile o descritte.

Il testo in cartaceo può essere in più volumi e quindi anche pesante per il trasporto. Da qui la necessità di programmare con anticipo le lezioni per avvisare l'alunno delle parti che verranno affrontate di volta in volta.

Il testo per ipovedente (su file o cartaceo) non è solo ingrandito ma rielaborato e personalizzato per le caratteristiche visive dell'alunno: font, carattere, colori, immagini.

Se cartaceo ha dimensioni diverse dall'originale ed è in più volumi. Anche qui è necessaria la programmazione.

STRATEGIE DIDATTICHE

SFORZO DI IMMEDESIMAZIONE
CREATIVITA'

Es. La prospettiva

- Suono flebile = oggetto lontano (piccolo)
- Suono forte = oggetto vicino (grande)

ES. LA ROTAZIONE TERRESTRE

- UN'ARANCIA CHE RUOTA SU UN PERNO
- UNA FONTE LUMINOSA (CANDELA) MOLTO RAVVICINATA

=

*IL CALORE CHE SI PROIETTA SULLA
SUPERFICIE DELL'ARANCIA DA' IDEA
DELLE ZONE DI LUCE E DIOMBRA*

EDUCAZIONE MOTORIA

- CORSA
- ANDATURE
- PALLA SONORA
- GIOCHI A COPPIE

STRATEGIE FACILITANTI

- RIFERIMENTI UDITIVI
- Riferimenti tattili (percorsi a terra – corde guida)
- Compagno guida (affiancamento – maglia colorata)

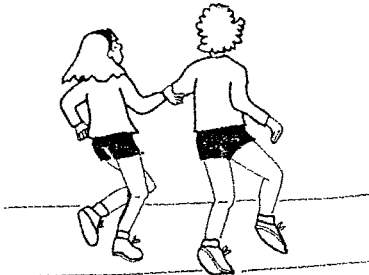
3. COME ACCOMPAGNARE UN NON VEDENTE NELLA CORSA

A volte i non vedenti devono avvalersi di un corridore-guida, ed è utile dunque allenare i compagni ad apprendere le tecniche necessarie, considerando anche il fatto che la corsa costituisce un ottimo elemento di integrazione nel gruppo, e permette di svolgere un lavoro intenso con brevi periodi di recupero.

La guida deve essere attenta ai bisogni del non vedente ed essere pronta a comunicare con lui durante la corsa, per segnalargli i punti di riferimento e per avvertirlo di asperità del terreno, di

pendenze, di discese e salite improvvise, senza dimenticare gli ostacoli sospesi (per esempio i rami, se ci si trova all'aperto).

Si può scegliere fra la tecnica di accompagnamento con la cordicella, e quella senza attacco.



L'accompagnamento nella corsa con la cordicella

Il non vedente e (a guida, posti uno di fianco all'altro e nella stessa direzione, tengono, rispettivamente, un capo di un pezzo di tessuto flessibile, non elastico e della lunghezza di circa 50 cm; alternativamente, si può utilizzare una corda fornita a ciascuna estremità di un elastico, con il quale si lega il polso dei corridori. In questo modo la guida può fornire più libertà al non vedente. È importante che i passi di entrambi siano in sincronia, ovvero il piede destro dell'uno avanzi insieme al sinistro dell'altro, e viceversa.

In nessun caso la guida dovrebbe spingere o tirare il non vedente.

L'accompagnamento nella corsa senza la cordicella

La guida informa il non vedente sulla direzione del percorso toccandolo di tanto in tanto. Anche il non vedente può a sua volta cercare un contatto con la guida o chiedere informazioni. La guida corre, fin da principio, con passo sincronizzato e in posizione leggermente arretrata rispetto al compagno, e lo conduce inizialmente

con la mano: per far allontanare il non vedente, tocca leggermente l'anca, per farlo invece avvicinare tocca delicatamente l'interno della parte superiore del braccio. Se la guida si trova a sinistra del non vedente, per girare a sinistra toccherà o tirerà dolcemente verso di sé il braccio del non vedente; per girare a destra, invece, spingerà delicatamente sull'anca sinistra. La guida può stringere il braccio del non vedente solo nel caso in cui un qualunque ostacolo ne minacci la sicurezza. Tendenzialmente si preferisce questa seconda tecnica di accompagnamento poiché permette una maggiore indipendenza del non vedente e uno stile di corsa normale, pur essendo assicurata l'assistenza.

L'accompagnamento nelle corse di breve distanza

Nelle corse veloci, così come nei salti e nei lanci, è possibile avvalersi di richiami sonori. Questi saranno da scegliersi a seconda delle necessità e preferenze del non vedente; è consigliabile, prima di definire il giusto richiamo sonoro, provarne diversi.

Si può iniziare da quelli più semplici e naturali (la battuta di mani o la voce), per poi passare a quelli meccanici (legnetti, tamburelli, campanelle), ed infine a quelli elettronici.

** (liberamente tratto da Lega del Filo d'Oro di Osimo)*

BIBLIOGRAFIA DI BASE CONSIGLIATA

A.N.I.O.M., **Passo dopo passo**, I.R.I.F.O.R

AAVV, **L'integrazione scolastica e sociale dei bambini minorati della vista**, UTET ed.

Abba G. – AAVV, **Le problematiche dell'integrazione del non vedente nella scuola. Guida per insegnanti**, Biblioteca Italiana per Ciechi

Accorsini G., **Il bambino cieco nella scuola dell'infanzia e dell'obbligo**, ed. Armando

Benedan S. – Faretta E. **Pluridisabilità e vita scolastica**", ed. Erickson

Bizzi V. – Bonaccorso A. – Chiarelli R., **L'integrazione scolastica e sociale dei bambini minorati della vista**, UTET

Ceppi E., **I minorati della vista**, Armando ed.

Del Campo J. E. F., **L'insegnamento della matematica ai ciechi**, Biblioteca Italiana per Ciechi

Galati Dario (a cura di), **Vedere con la mente**, Franco Angeli

Maiorano M., **Manuale di insegnamento del Braille**, ed. La Terza

Paci G., **L'educazione dei non vedenti**, Armando ed.

Portiglia C., **Mani che vedono**, ed. Cappelli

Quatraro A. – Ventura E., **Il Braille**, Bulzoni ed.

Quatraro A., **Immagini da toccare**, Biblioteca Italiana per Ciechi

Quatraro A. (a cura di), **Tecnologia e integrazione dei disabili visivi e dei pluriminorati. Guida per l'approccio all'informatica**, Biblioteca Italiana per Ciechi

R. L. Revuelta, **Palmo a palmo. La motricità fine e la condotta di adattamento agli oggetti nei bambini ciechi**, Biblioteca Italiana per Ciechi

Sellaroli V., **Il primo anno di vita del bambino cieco**, ed. Armando

L. Eid, L. Batoli, **L'attività fisica e motoria adattata per non vedenti**, UIC – IRRE Lombardia – REGIONE LOMBARDIA

Zaniboni P., **Il bambino non vedente: finalità e metodi della scuola dell'obbligo**, I.R.I.F.O.R

“Codice Braille italiano 1998”, Biblioteca Italiana per Ciechi

SEZIONE IPOVISIONE

AAVV, **Giocando s’impara. L’apprendimento della scrittura nell’ipovisione**, ed. Istituto David Chiossone, Genova

Cannaio M., **La mente con gli occhiali. Sviluppo, patologia e riabilitazione della funzione visiva del bambino**, ed. Franco Angeli

Coppa M. – De Santis R., **Il bambino ipovedente**, ed. Armando

Coppa M., **Le minorazioni visive**, ed. Tecnoscuola (Gorizia)

Lanners J. – Salvo R., **Un bambino da incontrare**, ed. Fondazione Hollman, Cannero Riviera (VB)

SEZIONE PLURIMINORAZIONI

Benedan S. – Faretta E., **Pluridisabilità e vita quotidiana**, ed. Erickson

Benedan S. – Faretta E., **Pluridisabilità e vita scolastica**, ed. Erickson

Ceppi E. – Ceppi M. E. – Chiarelli R. , Passaro A., **Il bambino non vedente pluriminorato**, ed. Borla

Coppa M. – Vaccaro D., **La persona non vedente pluriminorata**, ed. Guerini

QUADERNI DI LAVORO DEL CENTRO NON VEDENTI DI BRESCIA

L’intervento precoce

Le rappresentazioni tattili

Le tecnologie informatiche

PERCORSO TEMATICO

“I disturbi specifici di apprendimento”

Roberto Medeghini – pedagogista
Docente di Pedagogia Speciale, Università degli Studi
di Bergamo – Scienze della formazione.

Perché è così difficile imparare?

LA DISLESSIA È DI MODA?

Come mai alunni ritenuti adeguati non apprendono abilità così semplici?

La demotivazione, la pigrizia, la difficoltà a gestire la frustrazione si sono rivelate interpretazioni che non aiutavano a comprendere adeguatamente il problema.

Ricerche iniziate nel campo dei disturbi dell'adulto si sono orientate all'analisi dei disturbi in fase evolutiva.

Si stima la presenza di 3%, 4% di alunni dislessici: si è in presenza quindi di riconoscimenti tardivi che sembrano far aumentare il numero.

La “novità” e l'esposizione al problema può indurre un aumento dell'attenzione.

LESSICO MINIMO

Difficoltà di apprendimento

- a. Specifiche: non sono associate a disturbi cognitivi, neurologici...
- b. Non specifiche: sono causate e/o associate a problemi cognitivi, neurologici

Disturbo specifico nella lettura

Correttezza e velocità (Dislessia)

Disturbo specifico nella scrittura

Disturbo relativo alla correttezza ortografica (disortografia) e/o relativo alla leggibilità della scrittura con calligrafia deficitaria (disgrafia). In questo ultimo caso la relazione è soprattutto con la coordinazione motoria e non con problemi fonologici o metafonologici.

Disturbo specifico nel campo aritmetico

Disturbo nel sistema dei numeri e del calcolo (discalculia)

Disturbo nella seconda lingua

Questo disturbo coinvolge soprattutto la lingua inglese e si manifesta soprattutto nell'area dello scritto

SOGGETTI A RISCHIO DI INSUCCESSO SCOLASTICO

1. Variabili predittive: correlazione con appr.sc.

a. Linguistiche	0.52
b. Discriminazione uditiva e visiva	0.40
c. Abilità visuo-motorie	0.42
d. Motricità generale e fine, dominanza	0.35
e. Comportamento, attenzione...	0.52

2. Studi sull'incidenza delle variabili

Le variabili visuo - motorie + linguistiche sono influenti per lettura e scrittura solo nelle prime fasi

Le variabili linguistiche predicono i livelli di apprendimento successivi

Le variabili mnestiche e di concentrazione sono influenti sull'apprendimento matematico

La denominazione di figure, lettere e numeri indica la velocità nel recupero dei nomi

FASE DELLE DIFFICOLTA'

Fase dell'acquisizione: è un rallentamento nell'apprendimento iniziale; non si può parlare di disturbo.

Fase dell'automatismo: ci può essere un semplice rallentamento (punteggi che non raggiungono limiti critici) oppure un disturbo nell'automatismo che ha riflessi sulla velocità e sulla correttezza. Questo è rilevabile dalla seconda classe della scuola primaria.

Gli alunni diagnosticati come dislessici,

1.34% (Faglioni, 1967)

1.17% (Bislacchi, 1977)

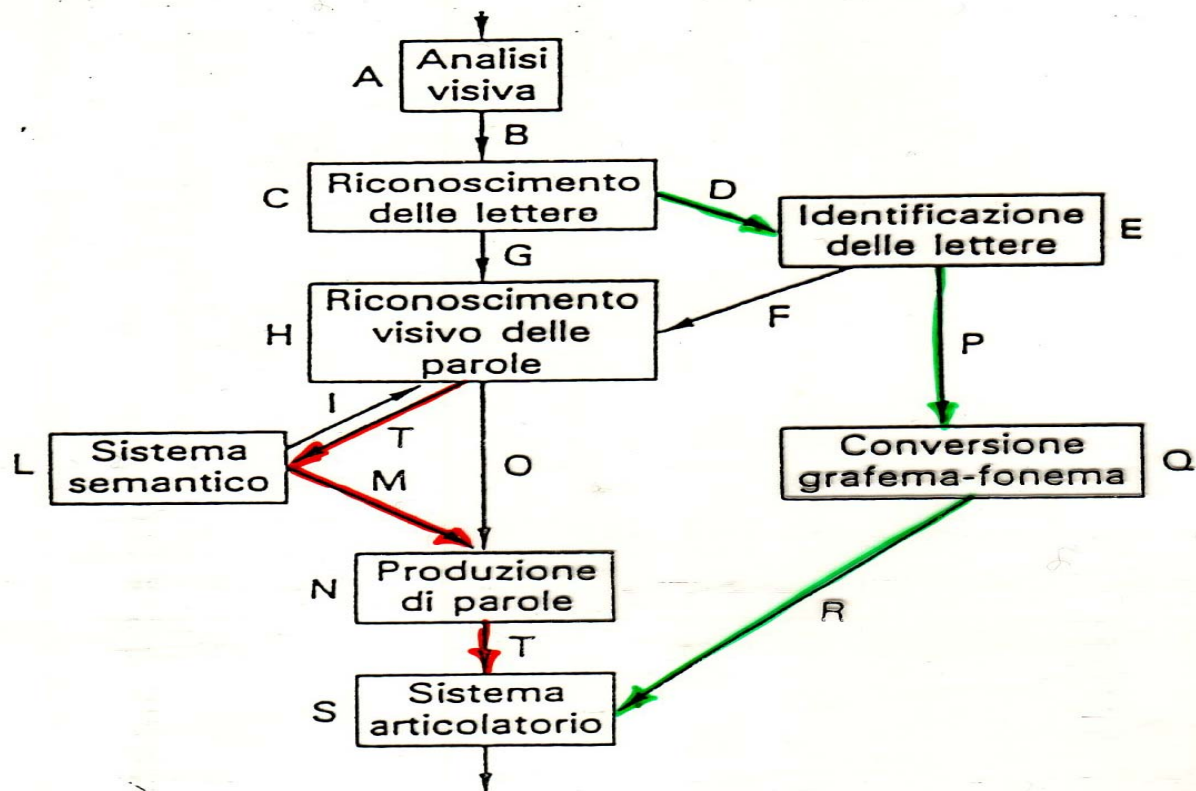
2.5 – 3.5% (Stella, 1997)

Tabella 4

Incidenza del rischio per i disturbi specifici di lettura nei vari indirizzi scolastici

Istituti	N	Dislessici		D.S.C.	
		n°	%	n°	%
Licei	425	6	1,41%	52	12,24%
Istituti tecnici	292	21	7,19%	79	27,05%
Istituti professionali	472	50	10,59%	168	35,59%
<i>Totale campione</i>	<i>1189</i>	<i>77</i>	<i>6,48%</i>	<i>299</i>	<i>25,15%</i>

MODELLI DI LETTURA E SCRITTURA



LETTURA FONOLOGICA

Lapido munato bacuto miotra notole ecchiu lapiro quodre amizio
 gamapi falaso tigomo nivaba barloma giagna dagumi buglia strova
 defito fromopu irrole scorpi pilcone tifola beniro enchea vostia fucido
 avelli vicepo chiore digato

LETTURA LESSICALE

Socdno una riccrea dlel'Unvrsetià di Carbmdgie l'oidrne dlele lertete
 all'iternno di una praloa non ha imprtzaona a ptato che la pimra e l'ulimta
 saino nlla gusita psoizoina. Anhce se le ltteere snoo msese a csao una
 peonrsa può leggere l'inetra fasre sneza poblremi. Ciò è dovuto al ftato che il
 nstoro celverlo non lgege ongi sigonla leterta ma tiene in cosinaderzione la
 prolaa nel suo inesime.
 Icnrebidile he?

UN 837 610RNO D'357473 3R0 1N 5P146614 0553RV4ND0 DU3
81M83 610C4R3 N3774 548814, 574V4N0 74V0R4ND0 M0770
C057RU3ND0 UN C4573770 D1 548814 CON 70RR1, P4554661
536R371 3 P0N71. QU4ND0 574V4N0 F1N3ND0 V3NN3 UN'0ND4
CH3 D157RU553 7U770 R1DUC3ND0 17 C4573770 4D UN
MUCCH10 D1 548814 3 5CH1UM4... P3N541 CH3 D0P0 74N71
5FORZ1 73 84M81N3 51 54R3883R0 M3553 4 P14N63R3, 1NV3C3
C0R53R0 P3R 74 5P146614 3 COM1NC14RON0 4 C057RU1R3 UN
477R0 C4573770; C4P11 CH3 4V3V0 1MP4R470 UN4 6R4N
73Z10N3; 1MP136H14M0 M0770 73MP0 D3774 N057R4 V174
C057RU3ND0 QU47CH3 C054 P3R0 QU4ND0 P1U 74RD1 UN'0ND4
4RR1V4 4 D157RU663R3 7U770, R3574N0 5070 7'4M1C1Z14,
7'4M0R3, 7'4FF3770 3 73 M4N1 D1 C070R0 CH3 50N0 C4P4C1 D1
F4RC1 50RR1D3R3.

La disortografia

1. Si può parlare di disortografia quando gli errori ortografici sono significativamente superiori, per numero e caratteristiche, a quelli che ci si dovrebbe aspettare in quella classe.
2. Le cause sono in genere di natura linguistica, fonologica e metafonologica.
3. Tipologia degli errori:
Errori fonologici: scambio di grafemi, omissione e aggiunta di lettere e/o sillabe, inversioni, grafema inesatto.
Errori non fonologici: segmentazioni non corrette, fusioni non corrette (es. nonèvero), omissione o aggiunta di h, scambio grafema omofono (es. qucina per cucina).
Altri errori: omissione e aggiunta di accenti, omissione e aggiunta di doppie.

La disgrafia

1. Ogni scrittura indecifrabile, o comunque difficile da interpretare, può essere definita disgrafia.

Questa si definisce un disturbo correlato al linguaggio scritto che riguarda le abilità esecutive della scrittura.

Essa si concretizza in una prestazione scadente dal punto di vista della grafia in bambini con intelligenza normale, privi di danni neurologici o di handicap percettivo o motorio.

La disgrafia può essere associata a dislessia e disortografia.

2. Fino alla quarta elementare i bambini affinano la loro abilità grafica ed ortografica e dalla quarta il movimento diventa più fluido e richiede un minor sforzo. Questa evoluzione non si presenta nel bambino disgrafico.

Il graffitiismo è iniziato negli anni 70-80 nella metropolitana con molti dissenso delle persone e adoci onerazioni che lo reputa no uno prova del paese pero esso non si fermava e continuava ad evolversi con vari stili come il :
 "New-york", il "wild-style", "roll-up" e la tecnica della "colla".

Molte leggende sono il simbolo di questo movimento come : Lopez, Ja, Chino, "Kid" e molti altri. Il periodo d'oro di questo movimento sono gli anni della metropolitana in cui tutti i graffitiisti graffitiavano i treni con il loro nome e Lopez è diventato leggendo per questo diventato re della linea 3-4 per il periodo fini con l'uso dei treni puliti.

NUMERI E CALCOLO

Numeri:

aspetto lessicale come elaborazione delle singole cifre

difficoltà nella memorizzazione e recupero del nome

aspetto sintattico come elaborazione dei rapporti

difficoltà nelle sequenze, nel valore dello zero (es. centouno 1001)

e nella lettura dei numeri.

Calcolo:

difficoltà recupero di fatti aritmetici (es. $5+5/ 3 \times 2...$);

mantenimento, recupero e applicazione di procedure;

visuo- spaziali che impediscono una rappresentazione mentale

(ad esempio dell'incolonnamento).

Abilità coinvolte:

conoscenze dichiarative (concetti, sistema posizionale, proprietà...)

conoscenze procedurali e strategiche,

abilità visuo-spaziali,

memoria di lavoro.

Abilità metacognitive di controllo.

LA "STORIA" DEL DISTURBO

1. Maggior pervasività del disturbo nelle prime fasi.
2. Nella scrittura vi è un miglioramento, ma rimane difficoltosa la correttezza ortografica così come l'aspetto grafo-motorio
3. Nella lettura si evolve la correttezza e l'abilità di comprensione, ma rimane deficitario l'indice della velocità.
4. Il sistema dei numeri e del calcolo si modifica, ma rimane problematico l'aspetto dell'automatismo.

Evoluzione della dislessia evolutiva in età adulta (Lyteenen 2000)

- 20% Recupero completo
- 45% Compensano
- 35% Persistono

QUALE PROBLEMA ?

Ipotesi visuo-motoria e visiva

Ipotesi linguistica: integrazione dei sistemi fonologici, sintattici e semantici

Ipotesi del recupero lessicale

Ipotesi dell'integrazione e automatizzazione delle funzioni

Ipotesi neurobiologica

Ipotesi genetica e familiarità

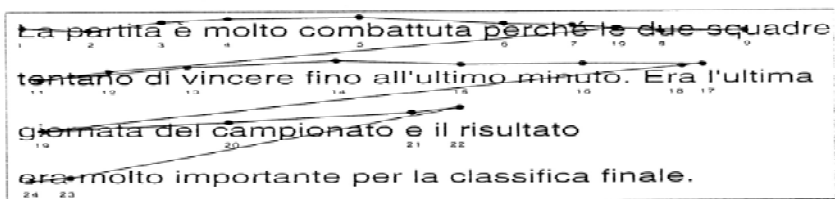


Fig. 1 Movimenti oculari durante la lettura di un brano compiuti da un ragazzo che frequenta la prima media e ha normali capacità di lettura. I pallini neri e i numeri sottostanti indicano la posizione e la sequenza delle fissazioni; le linee rappresentano i movimenti saccadici.

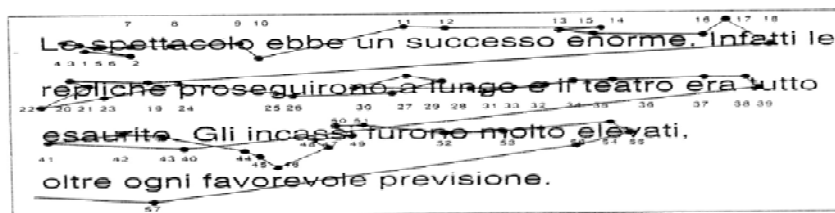


Fig. 2 Movimenti oculari di un soggetto con deficit di lettura (D.B.) registrati durante la lettura di un brano (simboli come nella figura 1).

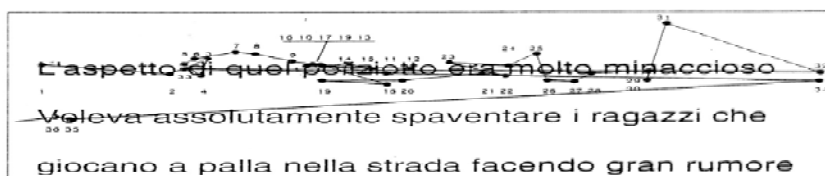


Fig. 4 Movimenti oculari di un soggetto con deficit di lettura (M.L.) registrati durante la lettura di un brano (simboli come nella figura 1).

DEFINIZIONE DI DISTURBO SPECIFICO DI APPRENDIMENTO

Condizione neurobiologica complessa di origine costituzionale.

Disturbo settoriale (letto-scrittura e calcolo) che si manifesta in assenza di disturbi neurologici, cognitivi, sensoriali e relazionali importanti e primari, nonostante il bambino abbia ricevuto normali opportunità scolastiche.

ASSOCIAZIONI E RICADUTE

- a. In diverse situazioni le difficoltà si trovano sia isolate che associate (difficoltà di decifrazione, difficoltà di decifrazione + difficoltà nel calcolo...).
- b. Le difficoltà si presentano anche nelle seguenti aree:

Abilità automatiche

Tenuta attentiva

Tempi di elaborazione

Memorizzazione e tempi di recupero di informazioni lessicali e sequenze

Aspetto emotivo e percezione di autoefficacia

ABILITA' AUTOMATICHE E PROCESSI CONTROLLATI

AUTOMATICI

sono inconsci

sono preattentivi

sono guidati dallo stimolo

hanno capacità di funzionamento illimitata

comportano un basso consumo di risorse cognitive

CONTROLLATI

sono consapevoli

richiedono attenzione

sono guidati dal concetto

hanno limitata capacità di funzionamento

comportano un alto dispendio di risorse cognitive

1. Tenuta attenta

Carico di lavoro e del tempo

Aiuti contestuali: Gestione carico elaborativo (quantità-tempo, complessità), controllo della dimensione temporale delle unità di lavoro, utilizzo di strumenti (tavole di sintesi, schede guida, tavole di termini e regole, calcolatrice...)

2. Tempi di elaborazione

Sequenze, quantità e tempo fra sequenze informative

Aiuti didattico – organizzativi. Riferimento a nuclei concettuali e utilizzo di organizzatori anticipati. Sovrapposizioni e ridondanze da evitare. Tempi di stabilizzazione fra insiemi di informazioni. Sintesi registrate o scritte da utilizzare per lo studio.

3. Memorizzazione e tempi nel recupero di informazioni lessicali e sequenze

Aiuti didattico – operativi.

Schede di termini, schede di sintesi con tabelle di algoritmi e sequenze operative.

Aiuti nelle interrogazioni e compiti in classe. Tempi, utilizzo di item di riconoscimento. Gestione quantità.

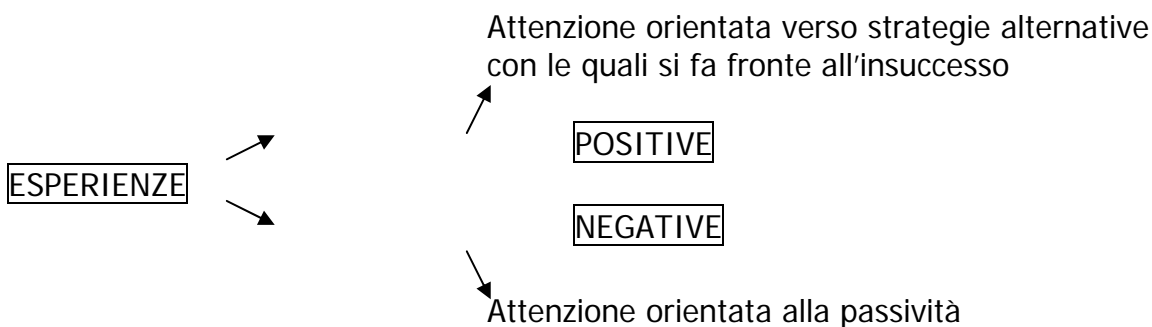
Gestione del carico di lavoro relativo allo studio: selezione e interrogazioni programmate.

4. Aspetto emotivo e autoefficacia

Percezione di competenza, autovalutazione, ruolo nel gruppo classe.

Aspetto emotivo e autoefficacia

Percezione di competenza, autovalutazione, ruolo nel gruppo classe.



L'insuccesso viene attribuito a proprietà negative interne come la mancanza di ABILITÀ GENERALI (non capisco, non sono intelligente): si definisce il processo di percezione di scarsa efficacia e di autosvalutazione che conducono verso aspettative di nuovi insuccessi, al blocco motivazionale e alla passività.

“DEVE DIRLO AI COMPAGNI DI CLASSE?”

“... dopo le prime fasi di assestamento i compagni hanno iniziato progressivamente a nutrire nei suoi confronti un clima di sospetto (Perché lui non legge? Perché non esce alla lavagna? Perché nelle prove d'ingresso è stato aiutato dall'insegnante?, ecc.)... Vorremmo perciò confrontarci soprattutto sulle modalità di comunicazione alla classe di tale differente modalità di apprendimento. ...

... Quando si cammina tra i banchi della classe e si controlla lo svolgimento delle attività, non appena ci si avvicina a L, il ragazzo si agita, si ritrae fisicamente tra le spalle, quasi a nascondersi, si guarda attorno preoccupato a controllare che cosa dicono i compagni, e comincia a scuotere la testa facendo segno di no...”. (professore, 2[^] scuola secondaria 1° grado)

LE INTERROGAZIONI E I COMPITI IN CLASSE

1. Interrogazioni programmate
2. Attenzione all'orale più che allo scritto nelle lingue 2. Se il compito scritto ha avuto un risultato negativo abbinare interrogazione.
3. Tempo aggiuntivo
4. Introduzione della calcolatrice per discalculici e di tabelle orientative per regole, declinazioni...
5. Costruzione di prove che limitino la lettura: leggere prima le consegne, utilizzare item che prevedano non solo risposte aperte e a scelte multiple, ma anche a completamento o riconoscimento.

Lo strumento e il software permettono agli insegnanti di predisporre materiale scritto da inserire nel programma sul quale gli alunni dislessici potrebbero lavorare attraverso completamenti o inserimenti di dati. Lo stesso dicasi per l'utilizzo di grafici, tabelle e tutto ciò che riguarda l'ambito geometrico, nel quale, la costruzione di figure risulta problematica. La presenza di un programma informatico che permette una lettura e un ascolto guidato, un miglior controllo ortografico, la manipolazione di dati ivi e la costruzione di figure o grafici consentirebbe agli alunni dislessici di potenziare le loro possibilità di apprendimento nelle diverse materie.

Per questo si consiglia:

Hardware

un personal computer portatile con Windows XP, Intel Pentium 600 Mhz o superiore, 2 Gb di memoria Ram, Disco Fisso 250 Gb, Video VGA o superiore, Lettore CD-ROM, Lettore DVD, Scheda audio e altoparlanti incorporati

Software

CARLO MOBILE V6 Studio che è un insieme di applicazioni raggruppate in un'unica interfaccia, ideate per aumentare il grado di autonomia delle persone che privilegiano l'apprendimento attraverso il canale uditivo. Software OCR per l'acquisizione di testo tramite scanner. Uno scanner manuale e uno scanner abbinato a fotocopiatrice.

PROTOCOLLO DI INTESA PER L'INDIVIDUAZIONE PRECOCE E L'INTERVENTO SUI DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO

TRA

IL DIRIGENTE DELL'UFFICIO SCOLASTICO PROVINCIALE DI BRESCIA

I DIRETTORI GENERALI DELLE ASL DI BRESCIA E VALLECAMONICA SEBINO

I DIRETTORI GENERALI DELLE AZIENDE OSPEDALIERE DI BRESCIA – CHIARI - DESENZANO

31 ottobre 2007

COMPITI DELLA SCUOLA

In specifico a livello di classe

rilevazione del problema specifico di apprendimento con strumenti preferibilmente oggettivi e standardizzati.

segnalazione del problema alla famiglia e acquisizione del consenso scritto a richiedere all'Azienda Ospedaliera/ASL una valutazione diagnostica (v. allegato 1, modulo per il consenso della famiglia alla richiesta di valutazione dell'A.O./ASL); (la famiglia si può autonomamente attivare per ottenere una certificazione, che deve però essere emessa dal servizio pubblico o da un ente accreditato);

compilazione da parte del consiglio di classe o di modulo del modello per la richiesta della valutazione dell'alunno all'A.O./ASL (allegato 2, Richiesta valutazione alunno);

invio all'Azienda Ospedaliera/ASL di entrambi i modelli sopra citati;

una volta acquisita dalla famiglia la diagnosi di DSA, stesura di una programmazione specifica che tenga in considerazione quanto indicato dall'Azienda Ospedaliera/ASL e comprenda le necessarie misure dispensative e compensative per la buona riuscita del progetto scolastico di intervento;

valutazione degli apprendimenti che tenga conto della difficoltà specifica di apprendimento;

documentazione scolastica che testimoni il percorso individualizzato dello studente.

A livello di scuola in generale

In presenza di uno o più alunni con diagnosi di DSA, attivazione di una figura o di una équipe di riferimento per consulenza, informazioni, coordinamento per tutti i gruppi docenti/consigli di classe coinvolti;

attenzione specifica alla valutazione e alle modalità di svolgimento degli esami;

nelle decisioni relative alla promozione vanno tenuti presenti gli ostacoli oggettivi che impediscono agli alunni con DSA di dimostrare la loro preparazione (es. scrittura faticosa).

E' importante valutare globalmente le competenze e le prestazioni dell'alunno e non enfatizzare gli elementi di criticità (ortografia, lentezza ecc..).

La bocciatura è gravemente controproducente, e di solito non necessaria, indipendentemente dalla presenza di debiti, se si valuta lo scarto fra la preparazione reale e quella espressa, in rapporto alle oggettive difficoltà dell'uso automatico dei codici.

Circolari specifiche

5/10/2004 Ministero : iniziative relative alla Dislessia.

3/11/2004 MIUR – CSA regionale: strumenti compensativi e misure dispensative.

5/1/2005 Nota MIUR: iniziative relative alla dislessia sulle valutazioni finali.

Circolari successive 2006/2007/2008

Marzo 2007 Protocollo di intesa

Le circolari ministeriali e regionali

MINISTERO dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Prot. n 4099/A/4 del 05.10.2004

Ai Direttori degli Uffici Scolastici Regionali - Loro Sedi

Oggetto: Iniziative relative alla Dislessia



Prot. N. 13987 - Milano, 3 novembre 2004

Ai Dirigenti degli Istituti scolastici statali e paritari della Lombardia - LORO SEDI

Oggetto: Dislessia e DSA: strumenti compensativi e misure dispensative.

Per i motivi sopra indicati si invitano i Dirigenti scolastici a sollecitare i docenti ad applicare gli strumenti compensativi e le misure dispensative nei confronti degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA segnalati dai servizi sanitari).

Strumenti compensativi:

- tabella dei mesi, tabella dell'alfabeto e dei vari caratteri,
- tavola pitagorica,
- tabella delle misure, tabelle delle formule,
- calcolatrice,
- registratore,
- cartine geografiche e storiche, tabelle della memoria di ogni tipo
- computers con programmi di videoscrittura con correttore ortografico e sintesi vocale, commisurati al singolo caso

- cassette registrate (dagli insegnanti, dagli alunni, e/o allegate ai testi), mediante anche la predisposizione in ogni scuola di una fonoteca scolastica contenente il testo parlato dei libri in adozione, ed altri testi culturalmente significativi, (possibilità di collaborazione col Centro del "Libro parlato" dell'Unione Italiana Ciechi)

- dizionari di lingua straniera computerizzati, tabelle, traduttori
- richiesta alle case editrici di produrre testi anche ridotti e contenenti audio- cassette o cd-rom

L'utilizzo di tali misure, che non richiede la segnalazione ex L.104/92, ma soltanto la diagnosi dello specialista, è fondamentale e conforme alla personalizzazione della didattica, al fine di non inficiare il successo formativo di chi presenti DSA.

In particolare, la L.104/92 è applicabile solo in presenza di una minorazione fisica o psichica o sensoriale, che non si configura quando vi sono DSA, disturbi rinvenibili solo in soggetti con un'intelligenza almeno nella norma e senza minorazioni di alcun tipo.

Solo nei casi più gravi, a discrezione dello specialista della struttura sanitaria pubblica (diagnosta), che lo ritenga indispensabile e lo indichi esplicitamente nella propria diagnosi, sarà utile la segnalazione ex L.104/92.

Parallelamente, in maniera commisurata alle necessità individuali e all'entità del disturbo di apprendimento, si dovrà garantire la **DISPENSA DA ALCUNE PRESTAZIONI** quali:

- lettura a voce alta, scrittura veloce sotto dettatura, lettura di consegne, uso del vocabolario, studio mnemonico delle tabelline;
- dispensa dallo studio delle lingue straniere in forma scritta, a causa delle difficoltà rappresentate dalla differenza tra scrittura e pronuncia;
- tempi più lunghi per prove scritte e per lo studio, mediante una adeguata organizzazione degli spazi ed un flessibile raccordo tra gli insegnanti;
- organizzazione di interrogazioni programmate
- assegnazione di compiti a casa in misura ridotta
- possibilità d'uso di testi ridotti non per contenuto, ma per quantità di pagine (come già avviene in vari paesi europei tra i quali la Gran Bretagna dove esiste lo stesso testo ampio oppure ridotto per i dislessici).

MINISTERO dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Dipartimento per l'Istruzione

Direzione Generale per lo Studente- Ufficio IV

Nota 5 gennaio 2005 - Prot.n.26/A 4°

Oggetto: Iniziative relative alla Dislessia

La circolare prot.4099/P4°, emanata da questa Direzione in data 5-10-2004, ha fornito indicazioni circa le iniziative da attuare relative alla dislessia.

A riguardo si ritiene di dover precisare che per l'utilizzazione dei provvedimenti dispensativi e compensativi possa essere sufficiente la diagnosi specialistica di disturbo specifico di apprendimento (o dislessia) e che tali strumenti debbano essere applicati in tutte le fasi del percorso scolastico, compresi i momenti di valutazione finale.

Si confida nella consueta collaborazione delle SS.LL

IL DIRETTORE GENERALE F.to M.MOIOLI

Circolare n. 32 – comma n. 5

Scrutini ed esame di Stato a conclusione del primo ciclo di istruzione –

Anno scolastico 2007-2008

Alunni con disturbo specifico di apprendimento (DSA)

Per quanto riguarda gli alunni con diagnosi specialistica di dislessia o di altri disturbi specifici di apprendimento che, comunque, dovranno sostenere tutte le prove scritte, si ricorda che essi hanno diritto all'impiego di strumenti compensativi, come indicato nella nota ministeriale prot. 26/A del 4 gennaio 2005, oltre all'assegnazione di maggior tempo a disposizione per lo svolgimento delle prove.

Sintesi del comma 4.3.2

ESAME DI MATURITA'

Esame di Stato a.s. 2006/2007

Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami (Ordinanza Ministeriale n. 26 del 15 marzo 2007)

Pag 3:

VISTA la C.M. prot. n.1787 dell' 1-3-2005, relativa agli alunni affetti da dislessia;

Pag 21

Art 12 - comma 7

La Commissione terrà in debita considerazione le specifiche situazioni soggettive, relative ai candidati affetti da dislessia, sia in sede di predisposizione della terza prova scritta, che in sede di valutazione delle altre due prove scritte, prevedendo anche la possibilità di riservare alle stesse tempi più lunghi di quelli ordinari. Al candidato sarà consentita la utilizzazione di apparecchiature e strumenti informatici nel caso in cui siano stati impiegati per le verifiche in corso d'anno.

Bibliografia

AA.VV. (2004),
Strumenti compensativi, Ed.Libriliberi, Firenze.

Biancardi A., Milano G. (1999),
Quando un bambino non sa leggere, Rizzoli, Milano.

Fornasa W. e Medeghini R. (2003),
Abilità differenti. Processi educativi, co-educazione e percorsi delle differenze,
Angeli, Milano.

Medeghini R, (2001),
Percorsi didattici per la comprensione del testo' Vannini Editrice, Brescia.

Medeghini R., Fornasa W.(2003),

“Verso le didattiche relazionali”
in L. Corradini, W. Fornasa, S.Poli (a cura di),
Educazione alla convivenza civile, Armando Editore, Roma.

Medeghini R, (2004),
Percorsi didattici per la soluzione dei problemi aritmetici Vannini Editrice,
Brescia.

Medeghini R. (a cura di),
Perché è così difficile imparare?, Vannini Editrice, Brescia

Medeghini R. (2006),
Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione, Vannini Editrice, Brescia

Morin E. (1999),
La testa ben fatta, Raffaello Cortina Editore, Milano

Pontecorvo C. (a cura di), (1999),
Manuale di psicologia dell'educazione, Il Mulino, Bologna

INCONTRO CONCLUSIVO
“Approfondimenti normativi sull’handicap nella
scuola superiore”
Prof.ssa Tusi Roberta e prof. Chiecca Cristian

Intervento del prof. Chiecca Cristian
Ghedi, 11.03.2009

FONTI NORMATIVE



Diverse e frammentarie

U L. 118/71 istruzione obbligatoria nelle classi normali della scuola pubblica salvo casi gravi

U CM. 227/75 : prima circolare min. in cui si parla di integrazione scolastica degli alunni handicappati

LEGGE QUADRO

104/92

U L. 517/77 (art 2 e 7) "programmazione educativa e didattica di attività integrative" →

U L. 270/82 (art 12-14) "dotazioni organiche **Legge di sistema** provinciali per il sostegno" ←
e di sintesi

U CM 258/83 "individuazione degli alunni con handicap e degli interventi di sostegno da programmare
Approccio globale

U CM 250/85 "modalità di attuazione degli **al problema** interventi individualizzati nelle scuole elementari" ↙

U CM 1/88 "continuità educativa per alunni con handicap nei passaggi di scuola"

U CM 262/88 " forme di sostegno da attuare anche nelle scuole secondarie superiori"

U CM. 184/91 "gravità dell'handicap e deroga al rapporto insegnante/alunno"

PROVVEDIMENTI SUCCESSIVI:

sono sempre confermativi e integrativi della L. 104/92 e ad essa rinviano sempre

DPR 24/02/94: "individuazione e certificazione dell'handicap a fini scolastici

D.L.vo 297/94: "testo unico delle leggi sulla Pubblica Istruzione"

L. 440/97: "istituzione del fondo per l'ampliamento dell'offerta formativa" (prevede fondi per l'integrazione scolastica)

L. 53/03 : riforma e decreti delegati

2004 – 2009 ACCORDO QUADRO DI PROGRAMMA PROVINCIALE PER L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI DISABILI (provincia, CSA, enti locali, ASL, scuola)

Legge 104/92

Art 1: finalità

La Repubblica:

- a) garantisce il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata e ne promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società;
- b) previene e rimuove le condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona umana, il raggiungimento della massima autonomia possibile e la partecipazione della persona handicappata alla vita della collettività, nonché la realizzazione dei diritti civili, politici e patrimoniali;

Art 3: soggetti aventi diritto

L'handicap è minorazione (fisica, psichica, sensoriale) stabilizzata o progressiva causa di difficoltà (di apprendimento, di relazione, di integrazione lavorativa) determinante svantaggio sociale o emarginazione.

La gravità dello stato di handicap consiste in una riduzione dell'autonomia personale che renda necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo, globale, nella sfera individuale o di relazione

Art 8 inserimento e integrazione sociale

.. Interessano il mondo della scuola:

provvedimenti per rendere effettivo il diritto allo studio (dotazioni didattiche e tecniche, programmi, linguaggi specializzati, prove di valutazione, personale qualificato docente e non docente)

organizzazione di attività extrascolastiche in continuità e coerenza con l'azione della scuola

Art 12 diritto all'educazione e all'istruzione

DOCUMENTAZIONE

DF DIAGNOSI FUNZIONALE

Descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psico-fisico struttura sanitaria

PDF PROFILO DINAMICO FUNZIONALE

Indica le caratteristiche fisiche, psichiche, socioaffettive; pone in rilievo difficoltà e capacità da sostenere e sollecitare

PEI PIANO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO

Definito congiuntamente docenti/ASL/genitori

Diagnosi funzionale = DF

- descrizione analitica della compromissione funzionale dello stato psico-fisico dell' alunno (elementi clinici+ psicosociali)
- Provvede l' Unità multidisciplinare (specialista, terapeuta della riabilitazione, operatori sociali in servizio presso la ASL)
- Contiene dati anagrafici dell'allievo + caratteristiche della famiglia

Articolazione della DF

- Anamnesi fisiologica e patologica prossima e remota: diventa fondamentale x gli insegnanti conoscere l'evoluzione tendenziale della patologia
- Diagnosi clinica :è la patologia segnalata

La DF serve per tenere conto delle potenzialità dell'allievo

- Cognitivo: livello di sviluppo raggiunto e capacità di integrazione delle competenze
- Affettivo-relazionale: autostima e rapporto con gli altri
- Linguistico:comprensione, produzione e linguaggi alternativi
- Sensoriale: tipo e grado di deficit (vista-udito-tatto)
- Motorio prassico: motricità globale e fine
- Neuropsicologico: memoria, attenzione, organizzazione spazio temporale e relazionale, abilità metacognitive e stili cognitivi
- Autonomia personale e sociale

PDF = Profilo Dinamico Funzionale

- E' realizzato dopo un primo periodo di inserimento scolastico; indica il prevedibile livello di sviluppo in tempi brevi(6 mesi) e medi(2 anni)
- Provvedono: unità multidisciplinare/docenti curricolari/docenti specializzati/famiglia
- Ha carattere previsionale >possibili risposte alle stimolazioni e agli interventi proposti in campo didattico.

Comprende

- La descrizione funzionale dell'alunno in relazione alle difficoltà dimostrate nelle diverse attività
- L'analisi dello sviluppo potenziale dell'alunno a b/m termine desunto dai seguenti parametri: cognitivo, affettivo-relazionale, comunicazionale, linguistico, sensoriale, motorio prassico, neuropsicologico, autonomia e apprendimento
- Scadenze: x la scuola superiore alla fine del biennio ed è compito del docente di sostegno ricordare la scadenza.

PEI = Piano Educativo Individualizzato

- Descrive interventi predisposti per l' alunno h., in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione diritto educazione-istruzione
- Estensori : idem PDF
- Verifiche: devono sempre essere concordate con il docente di sostegno (contenuti, modalità, tempi, criteri di valutazione 1-10) il docente di sostegno deve archiviare sempre copia della verifica nel registro personale

Elementi costitutivi del PEI

- Parte conoscitiva (elementi informativi su alunno e famiglia/DF/esito osservazioni primo periodo/PDF/risorse operative)
- Progetto educativo-didattico annuale (obiettivi educativi trasversali e obiettivi disciplinari)
- Programmazione a medio-breve termine
- Verifiche e valutazione

PEI = Piano Educativo Individualizzato

Semplificato

- Programmazione globalmente riconducibile agli obiettivi minimi previsti dalla programmazione curricolare della classe (art.15 O.M. 90/2001)
- A) Ricerca contenuti essenziali e/o minimi per singole discipline
- B) Programma equipollente con la riduzione parziale e/o sostituzione dei contenuti, ricercando la medesima valenza formativa
- Verifiche devono sempre essere concordate con il docente di sostegno (mezzi, modalità contenuti)
- Gli alunni partecipano a pieno titolo agli esami di qualifica e di stato e acquisiscono il titolo di studio

PEI = Piano Educativo Individualizzato Differenziato

- Programmazione differenziata in vista di obiettivi didattici formativi non riconducibile ai programmi ministeriali (art.15 O.M. 90/2001)
- E' necessario il consenso della famiglia (all.PEI)
- La programmazione consiste in un piano di lavoro personalizzato per le materie che si intendono far seguire all'allievo
- Verifiche devono sempre essere concordate con il docente di sostegno (mezzi, modalità contenuti) e i voti sono relativi unicamente al PEI e non ai programmi ministeriali
- Gli alunni partecipano agli esami di qualifica e di stato ma acquisiscono solo certificazione di credito formativo

PEI/PEP:Procedura Operativa

Tre procedure possibili:

- 1) dalla programmazione di classe al progetto individualizzato
 - 2) dalla realtà del soggetto all' individuazione di relazioni con la programmazione di classe
 - 3) Mediazione tra 1 e 2: inserire in PEI obiettivi di sviluppo o individuali, ma collegati con un' attività di classe
- inserire obiettivi di classe, ma adattati al soggetto anche con alta individualizzazione Es. problema di matematica su più livelli di esecuzione
 - proporre obiettivi per il soggetto come obiettivi di classe Es. percorso per disabili in città

Approfondimento: semplificare un obiettivo per H.

Ridurre la complessità dell' obiettivo

consente al soggetto in difficoltà attività

vicine a quelle dei compagni

Criteri di riduzione :

modificare

- il tempo a disposizione
- la configurazione dello stimolo
- le modalità di emissione della risposta
- il livello della performance richiesta(in senso qualitativo/quantitativo)

Art 13 integrazione scolastica

1 Obiettivo dell'integrazione:
SVILUPPO DELLE POTENZIALITA' di

apprendimento
comunicazione
relazione
socializzazione

2 il diritto all'istruzione non può essere negato dalla presenza di disabilità. Pertanto nella scuola secondaria sono garantite attività di sostegno con docenti di sostegno specializzati nelle aree individuate in base al PDF e conseguente PEI. Gli insegnanti di sostegno sono contitolari delle classi e partecipano alla programmazione, elaborazione, verifica delle attività educative della classe

A livello d'Istituto:

- Regolamento Gruppo Lavoro Handicap (GLH)
- Procedura attività di sostegno al disabile

GLH dell'Istituto "V. Capirola"

E' costituito da:

- il Dirigente scolastico o il referente per l' handicap
- Docenti coordinatori delle classi in cui sono inseriti alunni disabili
- Gli insegnanti di sostegno operanti nell'istituto
- Un rappresentante dei genitori dei ragazzi frequentanti la scuola

- Un rappresentante degli studenti in situazione di handicap
- Uno o più rappresentanti degli operatori sanitari

GLH

Si può riunire in seduta

Plenaria

Ristretta (con la sola presenza degli insegnanti di sostegno)

Dedicata (con la partecipazione delle persone che si occupano di un particolare alunno)

E' convocato da:

Dirigente scolastico

Referente per l'handicap su delega del dirigente

Competenze:

Gestire e coordinare le attività relative agli alunni con handicap

Referente per l'handicap:

Coordinare l'attività in materia di disabilità

Tenere i contatti con l'Asl e gli altri Enti esterni

Proporre al D.S. l'orario degli insegnanti di sostegno sulla base delle esigenze del PEI

Curare la documentazione relativa agli alunni disabili

Curare l'espletamento da parte dei Consigli di classe di tutti gli atti dovuti secondo la normativa

Procedura attività di sostegno al disabile

Il GLH:

Individua il numero dei nuovi casi certificati dalle Asl e analizza la documentazione

Contatta le scuole di provenienza per gli alunni in ingresso e fissa incontri con il personale coinvolto

Rileva le conferme degli alunni già iscritti (Aprile)

Presenta all'USP la richiesta delle ore di sostegno

Richiede ai Comuni l'assistente per l'autonomia ove necessario

Il Referente per l'H e/o il docente di sostegno presentano ai colleghi del Cdc il caso dello studente disabile

Il CdC

Partecipa agli incontri di programmazione del PEI con la famiglia e l'Unità multidisciplinare (Tutto il Cdc o una delegazione)

Elabora il PEI in collaborazione con la famiglia e l'U.M. (Atto di consenso in caso di PEI Differenziato)

L'insegnante di sostegno:

Gestisce e coordina le attività relative al caso assegnatogli

Compila il registro personale individuale

Redige la relazione finale sull'attività svolta

**Intervento della Prof.ssa Roberta Tusi
Ghedi, 11.03.2009**

Aspetti legislativi della legislazione a scuola

Agenda

1. Regolamento del GLH
2. Procedura PR0713: Attività di sostegno al disabile
3. Accordo Quadro di Programma Provinciale (2004-2009):
Modelli unificati USP
4. Gite scolastiche
5. Esami di stato
6. Normativa specifica DSA



1. Regolamento del GLH

Composizione GLH

1. Il Gruppo di Lavoro sull'Handicap (GLH) dell'Istituto Statale di Istruzione Superiore "V. CAPIROLA", conformemente all'art. 15, comma 2 della legge 104/92 è costituito da:
 - a) il Dirigente Scolastico o il Referente/i GLH, che presiede/ono su delega del Dirigente Scolastico;
 - b) i Docenti Coordinatori delle classi in cui sono inseriti alunni in situazione di handicap;
 - c) gli Insegnanti di sostegno operanti nell'Istituto;
 - d) un rappresentante dei genitori dei ragazzi frequentanti la scuola;
 - e) un rappresentante degli studenti in situazione di handicap frequentanti la scuola;
 - f) uno o più rappresentanti degli operatori sanitari coinvolti nei progetti formativi dei ragazzi frequentanti.
2. Il GLH si può riunire in seduta plenaria, ristretta (con la sola presenza degli insegnanti), o dedicata (con la partecipazione delle persone che si occupano in particolare di un alunno). Possono essere invitati a partecipare esperti esterni o persone che al di fuori dell'Istituto si occupano degli alunni portatori di handicap. Gli incontri di verifica con gli operatori sanitari sono equiparati a riunioni del GLH in seduta dedicata.

3. Le riunioni sono convocate dal Dirigente Scolastico o dal Referente/i GLH su delega del Dirigente Scolastico. Le deliberazioni sono assunte a maggioranza dei presenti. Di ogni seduta deve essere redatto apposito verbale.

Competenze del GLH

Il GLH si occupa collegialmente di:

1. gestire e coordinare l'attività relativa agli alunni con handicap;
2. formulare proposte al Dirigente Scolastico sul calendario delle attività del GLH e dei Consigli di Classe che concernono gli alunni con handicap;
3. seguire l'attività dei Consigli di Classe e degli Insegnanti di sostegno, verificando che siano seguite le procedure corrette e che sia sempre perseguito il massimo vantaggio per lo sviluppo formativo degli alunni nel rispetto della normativa;
4. definire i criteri generali per la redazione dei PEI e dei PDF e approvare la documentazione relativa ai singoli alunni approntata dai Consigli di classe;
5. approntare la modulistica necessaria;
6. formulare proposte su questioni di carattere organizzativo attinenti ad alunni con handicap;
7. proporre l'acquisto di attrezzature, sussidi e materiale didattico destinati agli alunni portatori di handicap o ai docenti che se ne occupano.

Competenze referenti GLH

I Referenti GLH si occupano di:

- a) convocare e presiedere le riunioni del GLH;
- b) tenere i contatti con l'ASL e con gli altri Enti esterni all'Istituto;
- c) proporre al Dirigente Scolastico l'orario degli Insegnanti di sostegno, sulla base – in ordine decrescente di importanza – dei progetti formativi

- degli alunni, delle richieste dei Consigli di Classe e dei desideri espressi dagli insegnanti stessi;
- d) curare la documentazione relativa agli alunni in situazione di handicap garantendone la sicurezza ai sensi del Documento Programmatico sulla Sicurezza dei dati personali e sensibili dell'Istituto;
 - e) partecipare agli incontri di verifica con gli operatori sanitari, personalmente o delegando il Coordinatore di classe;
 - f) curare l'espletamento da parte dei Consigli di Classe o dei singoli docenti di tutti gli atti dovuti secondo le norme vigenti;
 - g) convocare i Consigli di Classe, d'intesa con il Dirigente Scolastico e i Coordinatori, per discutere questioni attinenti ad alunni con handicap;
 - h) partecipare a convegni, mostre e manifestazioni riguardanti l'handicap;
 - i) coordinare l'attività del GLH in generale.

Competenze dei docenti Membri del GLH

I Docenti Coordinatori di classe membri del GLH si occupano di:

- a) partecipare agli incontri di verifica con gli operatori sanitari;
- b) informare i membri dei Consigli di Classe sulle problematiche relative agli alunni con handicap e sulle procedure previste dalla normativa;
- c) mediare le relazioni tra il Consiglio di Classe, la famiglia dell'alunno disabile e i membri del GLH.

Gli Insegnanti di sostegno si occupano di:

- a) seguire l'attività didattica degli alunni a loro affidati, secondo le indicazioni del Consiglio di Classe e del GLH;
- b) partecipare ai Consigli di Classe, al GLH e agli incontri di verifica con gli operatori sanitari;
- c) raccogliere i piani disciplinari da allegare al PEI entro le date stabilite
- d) collaborare ad informare gli altri membri del Consiglio di Classe sulle problematiche relative all'alunno con handicap e sulle procedure previste dalla normativa.

Competenze cdc + non docenti

I rappresentanti dei genitori, degli alunni e dei servizi socio-sanitari membri del GLH d'Istituto esprimono proposte di modifica al presente Regolamento e all'assetto organizzativo dell'Istituto relativamente all'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap.

Competenze dei CdC che hanno come alunni ragazzi in situazione di handicap

I Consigli di Classe, per quanto concerne gli alunni con handicap, devono:

- a) discutere e approvare il percorso formativo (facilitato o differenziato) più opportuno per l'alunno;
- b) redigere il PEI e il PDF da presentare al GLH;
- c) essere informati su tutte le problematiche relative all'alunno con handicap per quanto è necessario all'espletamento dell'attività didattica;
- d) essere informati delle procedure previste dalla normativa.

I singoli docenti che hanno come alunni ragazzi con handicap, oltre a quanto descritto nell'art. precedente, devono segnalare al Coordinatore di classe, all'insegnante di sostegno o al Referente GLH qualsiasi problema inerente all'attività formativa che coinvolga gli alunni con handicap.

2. Procedura Attività di sostegno al disabile

- Scopo
- Generalità
- Rilevazione alunni in ingresso
- Contatto scuole di provenienza
- Rapporti USP
- Attribuzione cattedre
- Riunioni preliminari
- Elaborazione PEI
- Monitoraggio e misurazione del servizio

3. Accordo Quadro di Programma Provinciale (2004-09)

Con il presente accordo vengono definiti:

- I reciproci impegni istituzionali in ordine all'integrazione dei soggetti in situazione di H;
- Le modalità e i tempi degli interventi istituzionali in favore del soggetto frequentante la scuola;

- Le iniziative comuni per qualificare gli interventi; gli accordi per la gestione dei servizi e delle risorse.

Modelli unificati USP

- Piano educativo individualizzato
- Fascicolo personale
- Profili dinamico funzionale

4. Gite scolastiche

- Nota n. 645 del 11/04/2002 PI

“..le gite rappresentano un’opportunità fondamentale per la promozione dello sviluppo relazionale e formativo di ciascun alunno e per l’attuazione del processo di integrazione scolastica dello studente diversamente abile, nel pieno esercizio del diritto allo studio..”

Punto 5 “..a) IS per una corretta e funzionale organizzazione, nonché per la determinazione del costo del viaggio, comunicherà all’ADVI la presenza di allievi in situazione di handicap, i relativi servizi necessari e l’eventuale presenza di assistenti educatori culturali; b) agli allievi in situazione di H e ai loro assistenti dovranno essere forniti i servizi idonei, secondo la normativa vigente in materia.”

Punto 9 “I viaggi d’istruzione devono essere effettuati con qualsiasi mezzo idoneo di trasporto ”

Punto 12 Per AP una gratuità per ogni 15 alunni paganti

NB: Nelle scuole superiori, se vi fosse un compagno maggiorenne che faccia da tutor, si potrebbe evitare tale spesa.

- CC.MM. 291/92 e 623/96

5. Esame di stato

- Finalità dell’esame di stato
- Documentazione che il CdC deve preparare per la commissione
- Le prove Equipollenti
- “Tempi più lunghi”
- Valutazione degli alunni

FINALITA'

L'esame di Stato ha come fine l'analisi e la verifica della preparazione di ciascun candidato in relazione agli obiettivi generali e specifici propri di ciascun indirizzo (Art. 1 della legge 10.12.97 n. 425); esso pertanto, anche per i candidati in situazione di handicap, deve costituire l'occasione per un oggettivo accertamento delle conoscenze, competenze e capacità acquisite. In questa prospettiva, l'obiettivo di non svalutare i titoli di studio si deve coniugare con quello di realizzare un esame che sia un corretto coronamento del curriculum scolastico, dignitoso per l'allievo e per la Commissione.

DOCUMENTAZIONE

Per gli alunni in situazione di handicap il Consiglio di classe deve in primo luogo approntare la stessa documentazione necessaria per la generalità della classe. In particolare il documento è finalizzato a esplicitare "i contenuti, i mezzi, gli spazi ed i tempi del percorso formativo, nonché i criteri, gli strumenti di valutazione adottati e gli obiettivi raggiunti".

Deve pertanto illustrare:

- - le scelte fatte per l'alunno in situazione di handicap per il suo percorso individuale nonché per le attività di sostegno
- - le modalità di integrazione nella classe
- - i percorsi comuni alla classe
- - le "ricadute" delle scelte operate sulla attività didattica complessiva.

Il Consiglio di classe, al fine di consentire alla Commissione d'esame di operare correttamente secondo quanto previsto dall'Art. 6, comma 1 del Regolamento, deve predisporre:

- - la documentazione relativa ai singoli candidati in situazione di handicap
- - per i candidati che ne abbiano bisogno, le richieste di prove equipollenti e/o di assistenza e/o di tempi più lunghi sia per le prove scritte che per quelle orali
- - per i candidati che abbiano seguito un percorso didattico differenziato, la richiesta di prove coerenti con tale percorso e finalizzate al rilascio dell'attestato (Art. 13, comma 2, Reg.)
- - nel caso di candidati non vedenti, la richiesta al Ministero della P.I. del testo delle prove in Braille

La documentazione che il Consiglio di classe prepara per la Commissione d'esame ha principalmente lo scopo di facilitare la predisposizione delle prove equipollenti previste dall'art.16 della legge quadro.

Pertanto deve tenere conto:

- descrizione del deficit e dell' handicap
- descrizione del percorso realizzato dall'alunno:
 - a) conoscenze, competenze e capacità raggiunte
 - b) difficoltà incontrate e come sono state superate o non superate
 - c) discipline per le quali sono stati adottati particolare criteri didattici
 - d) percorsi equipollenti eventualmente svolti
 - e) attività integrative e di sostegno svolte, anche in sostituzione parziale o totale di alcune discipline
 - f) risorse utilizzate (docente di sostegno, accompagnatore, ausili, tecnologie ecc.)
 - g) qualsiasi altra informazione che il Consiglio di classe ritiene utile far pervenire alla Commissione

La relazione deve altresì tenere conto:

delle modalità di formulazione e realizzazione delle prove:

- a) con quali tecnologie
- b) con quali strumenti
- c) con quali modalità
- d) con quali contenuti
- e) con quale assistenza (docente di sostegno, assistente educativo, accompagnatore, ecc.):

di eventuale richiesta di prove equipollenti e di assistenza:

- a) quale tipo di prova si richiede
- b) quale tipo di assistenza e con quali compiti
- c) quale durata per le prove scritte

Attenzione!!!!

E' molto importante concordare con l'alunno la modalità delle prove da sostenere nel corso dell'esame di Stato.

La Commissione, esaminata la documentazione fornita dal Consiglio di classe, predispone le prove equipollenti e, ove necessario, quelle relative al percorso differenziato con le modalità indicate dal Consiglio di classe, anche

avvalendosi della consulenza di personale esperto. Nel caso in cui la Commissione decida in senso contrario al Consiglio di classe, deve motivare per iscritto la propria decisione.

Prove equipollenti

Al fine del rilascio del titolo di studio sono importanti le conoscenze, le competenze e le capacità conseguite dall'alunno e non il percorso fatto per conseguirle. La legge 104/92 prevede prove equipollenti per alunni in situazione di handicap (art.16). L'Art. 6 comma 1 del Regolamento afferma che "la Commissione giudicatrice, esaminata la documentazione fornita dal Consiglio di classe [...] può predisporre, ove ne ravvisi la necessità, prove equipollenti a quelle proposte dal Ministero e che possono consistere nell'utilizzo di mezzi tecnici o di modi diversi ovvero nello svolgimento di contenuti culturali e/o professionali differenti [...]. In ogni caso le prove equipollenti devono consentire di verificare che il candidato abbia raggiunto una preparazione culturale e professionale idonea per il rilascio del diploma attestante il superamento dell'esame".

In questo quadro, le prove equipollenti sono prove utili per accertare se il candidato, pur nella diversità della situazione, sia in grado di raggiungere, nell'interesse pubblico primario, la soglia di competenza necessaria per il conseguimento del titolo di studio. Cioè le prove equipollenti devono poter consentire di verificare che il candidato abbia raggiunto una preparazione culturale e professionale idonea per il rilascio del diploma.

Più precisamente con prove equipollenti si intende che:

- I testi della prima e della seconda prova scritta sono trasmessi dal Ministero anche tradotti in linguaggio braille, ove vi siano candidati in situazione di forte handicap visivo
- La prova inviata dal Ministero della P.I. è svolta con "mezzi diversi": ad esempio, computer, macchina da scrivere, per mezzo della dettatura all'insegnante di sostegno, ecc.

In questo caso occorre accertare come l'allievo potrà svolgere le prove e se tale svolgimento può disturbare i compagni. Nel caso sia necessaria una postazione fuori dall'aula nella quale lavorano tutti gli altri allievi, la Commissione deve predisporre la vigilanza necessaria.

- la prova inviata dal Ministero della P.I. è svolta in "modalità diverse": ad esempio, la prova è "tradotta" in quesiti con alcune possibili risposte chiuse, cioè in prove strutturate o in griglie. In questo caso è bene valutare attentamente la situazione; ad esempio può essere inopportuno che il Consiglio di classe proponga alla Commissione una prova equipollente che consista nello svolgimento di una parte del tema ministeriale. Inoltre si può sconsigliare di fare attendere il candidato in situazione di handicap mentre la Commissione decide e/o prepara la prova e /o le modalità di svolgimento.
- la prova è proposta dalla Commissione di esame e ha contenuti culturali e/o tecnici e/o professionali differenti da quelli proposti dal Ministero della P.I. La prova proposta dalla Commissione deve essere comunque tale da poter verificare la preparazione culturale e professionale del candidato. Essa deve inoltre essere omogenea con il percorso svolto dal candidato e deve poter essere realizzata dal candidato con le stesse le modalità, tempi e assistenza utilizzati nelle prove di verifica fatte durante l'anno scolastico. Il Consiglio di classe, qualora richieda questo tipo di prova, deve fornire nella relazione tutte le informazioni utili per la preparazione del testo e/o dei testi delle prove, fornendo a parte il testo delle prove realizzate durante l'anno dal candidato. La Commissione a sua volta deve preventivamente preparare le prove d'esame diverse da quelle proposte dal Ministero della P.I., omogenee al programma svolto dal candidato seguendo le indicazioni fornite dal Consiglio di classe circa i contenuti, le modalità, l'assistenza e i tempi.

Per quanto riguarda il colloquio, esso si può realizzare mediante prove scritte, test, o qualsiasi altra strumentazione o tecnologia o attraverso un operatore che medi tra il candidato e l'esaminatore. Ad esempio, un docente o assistente o operatore mediatore o esperto traduce il linguaggio verbale del docente in linguaggio gestuale comprensibile dall'alunno audioleso e - viceversa - il linguaggio gestuale dell'alunno in linguaggio verbale comprensibile al docente.

Tempi più lunghi

Nell'Art. 6, comma 3 del Regolamento si afferma che "i tempi più lunghi nell'effettuazione delle prove scritte e grafiche e del colloquio, previsti dal comma 3 dell'articolo 16 della citata legge N. 104 del 1992, non possono di norma comportare un maggiore numero di giorni rispetto a quello stabilito dal

calendario degli esami. In casi eccezionali, la Commissione, tenuto conto della gravità del caso, della relazione del Consiglio di classe, delle modalità di svolgimento delle prove durante l'anno scolastico, può deliberare lo svolgimento di prove scritte equipollenti in un numero maggiore di giorni". Occorre fare molta attenzione quando si chiedono tempi più lunghi per le prove scritte: gli esami di Stato hanno solitamente standard di durata molto superiori a quelli delle prove svolte durante l'anno scolastico. A volte è preferibile chiedere una prova equipollente che necessiti di minor tempo piuttosto che lo svolgimento della prova in due giorni.

Presenza assistenti

Si è già sottolineato che le prove dell'esame di Stato devono essere svolte secondo modalità omogenee rispetto a quelle svolte durante l'anno scolastico, poiché il candidato deve essere messo nelle migliori condizioni psicofisiche. Questo vale anche per l'assistenza.

Essa deve essere intesa come:

- 1. assistenza per l'autonomia, cioè alla persona o per l'aiuto personale; ad esempio, per andare nel bagno, mangiare un panino, bere un bicchiere d'acqua ecc.
- 2. assistenza per l'autonomia intesa come aiuto per lo svolgimento delle prove (aiuto nella consultazione di vocabolari, nella lettura e/o traduzione del testo in un "linguaggio" accessibile, ecc.)
- 3. assistenza per la comunicazione nel senso più generale

In conclusione, le persone che fanno assistenza durante l'esame sono le stesse che hanno fatto assistenza all'alunno durante l'anno scolastico. Le "figure" sono quelle presenti a scuola e che, durante l'anno, hanno "seguito l'alunno con handicap e fatto assistenza durante le prove di valutazione", e precisamente:

- - docenti del Consiglio di classe, docenti di sostegno, docenti curricolari, ecc.
- - personale assegnato alla scuola, assistenti inviati o segnalati "dagli stessi interessati e, in mancanza, dalle associazioni di ciechi e di sordomuti o dalle loro famiglie"

PROVE PER PERCORSI DIFFERENZIATI

- Per i candidati in situazione di handicap che hanno svolto nel corso degli studi piani didattici individualizzati diversificati in vista di obiettivi educativi e formativi non riconducibili ai programmi ministeriali, la Commissione d'esame predispone, su indicazione del Consiglio di

classe, prove differenziate omogenee al percorso svolto, finalizzate all'attestazione delle competenze e abilità acquisite.

- - I testi delle prove scritte sono elaborati dalle commissioni, sulla base della documentazione fornita dal consiglio di classe. Il Consiglio di classe fornirà ogni elemento utile per la formulazione delle prove. Esse dovranno essere coerenti con quelle svolte durante il corso degli studi e con gli obiettivi educativi, di formazione professionale e di sviluppo della persona prefissati nel piano educativo individualizzato, nell'ambito dell'autonomia, della comunicazione, socializzazione, apprendimento ed acquisizione di competenze relazionali e/o professionali.
- - Per il candidato in situazione di handicap che abbia seguito piani didattici individualizzati la partecipazione alle prove d'esame costituirà comunque occasione di stimolo e di corretta conclusione di un percorso formativo realizzato interagendo con l'intera classe.

Valutazione

- MIUR [Ordinanza Ministeriale n. 90 del 21 maggio 2001](#), Norme per lo svolgimento degli scrutini e degli esami nelle scuole statali e non statali di istruzione elementare, media e secondaria superiore
- MIUR [Circolare Ministeriale n. 125 20/07/2001](#) "Certificazioni per gli alunni in situazione di handicap" .
La circolare presenta il allegato il modello di Attestato di credito formativo per gli alunni in situazione di handicap che non conseguono il diploma di esame di Stato conclusivo del corso di studio di istruzione secondaria superiore (art. 13 del D.P.R. 23 luglio 1998; n.323) e il modello certificato di credito formativo rilasciato agli alunni in situazione di handicap che non conseguono il diploma di qualifica professionale o di licenza di maestro d'arte. (art15 dell'O.M. del 21.5.2001, n.90).
- MPI [O.M. n. 30 10/03/2008 Istruzioni e modalità organizzative ed operative per lo svolgimento degli esami di Stato. Anno scolastico 2007/2008](#) *Da rilevare che nell'articolo 17 sono contenute le disposizioni previste per gli alunni in situazione di handicap. Inoltre nell'art. 12 comma 7 sono presenti indicazioni per le Commissioni dove sono presenti candidati affetti da dislessia.*
- MIUR [Nota n. 7017 20/06/2008](#) Esami di Stato conclusivi dei corsi di studio di istruzione secondaria di secondo grado. Pubblicazione dei risultati

6. Circolari specifiche DSA

5/10/2004 Ministero : iniziative relative alla Dislessia.

3/11/2004 MIUR – CSA regionale: strumenti compensativi e misure dispensative.

5/1/2005 Nota MIUR: iniziative relative alla dislessia sulle valutazioni finali.
Circolari successive 2006/2007/2008

Le circolari ministeriali e regionali

MINISTERO dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Prot. n 4099/A/4 del 05.10.2004

Ai Direttori degli

Uffici Scolastici Regionali

Loro Sedi

Oggetto: Iniziative relative alla Dislessia



Prot. N. 13987

Milano, 3 novembre 2004

Ai Dirigenti

degli Istituti scolastici

statali e paritari

della Lombardia

LORO SEDI

Oggetto: Dislessia e DSA: strumenti compensativi e misure dispensative.

Per i motivi sopra indicati si invitano i Dirigenti scolastici a sollecitare i docenti ad applicare gli strumenti compensativi e le misure dispensative nei confronti degli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA segnalati dai servizi sanitari).

Strumenti compensativi:

- tabella dei mesi, tabella dell'alfabeto e dei vari caratteri,
- tavola pitagorica,
- tabella delle misure, tabelle delle formule,
- calcolatrice,
- registratore,
- cartine geografiche e storiche, tabelle della memoria di ogni tipo
- computers con programmi di videoscrittura con correttore ortografico e sintesi vocale, commisurati al singolo caso
- cassette registrate (dagli insegnanti, dagli alunni, e/o allegate ai testi),
mediante anche la predisposizione in ogni scuola di una fonoteca scolastica

contenente il testo parlato dei libri in adozione, ed altri testi culturalmente significativi, (possibilità di collaborazione col Centro del "Libro parlato" dell'Unione Italiana Ciechi)

- dizionari di lingua straniera computerizzati, tabelle, traduttori
- richiesta alle case editrici di produrre testi anche ridotti e contenenti audio- cassette o cd-rom

L'utilizzo di tali misure, che non richiede la segnalazione ex L.104/92, ma soltanto la diagnosi dello specialista, è fondamentale e conforme alla personalizzazione della didattica, al fine di non inficiare il successo formativo di chi presenti DSA.

In particolare, la L.104/92 è applicabile solo in presenza di una minorazione fisica o psichica o sensoriale, che non si configura quando vi sono DSA, disturbi rinvenibili solo in soggetti con un'intelligenza almeno nella norma e senza minorazioni di alcun tipo.

Solo nei casi più gravi, a discrezione dello specialista della struttura sanitaria pubblica (diagnosta), che lo ritenga indispensabile e lo indichi esplicitamente nella propria diagnosi, sarà utile la segnalazione ex L.104/92.

Parallelamente, in maniera commisurata alle necessità individuali e all'entità del disturbo di apprendimento, si dovrà garantire la DISPENZA DA ALCUNE PRESTAZIONI quali:

- lettura a voce alta, scrittura veloce sotto dettatura, lettura di consegne, uso del vocabolario, studio mnemonico delle tabelline;
- dispensa dallo studio delle lingue straniere in forma scritta, a causa delle difficoltà rappresentate dalla differenza tra scrittura e pronuncia;
- tempi più lunghi per prove scritte e per lo studio, mediante una adeguata organizzazione degli spazi ed un flessibile raccordo tra gli insegnanti;
- organizzazione di interrogazioni programmate
- assegnazione di compiti a casa in misura ridotta
- possibilità d'uso di testi ridotti non per contenuto, ma per quantità di pagine (come già avviene in vari paesi europei tra i quali la Gran Bretagna dove esiste lo stesso testo ampio oppure ridotto per i dislessici).

Circolare n. 32 – comma n. 5 Scrutini ed esame di Stato a conclusione del primo ciclo di istruzione - Anno scolastico 2007-2008 *Alunni con disturbo specifico di apprendimento (DSA)*

Per quanto riguarda gli alunni con diagnosi specialistica di dislessia o di altri

disturbi specifici di apprendimento che, comunque, dovranno sostenere tutte le prove scritte, si ricorda che essi hanno diritto all'impiego di strumenti compensativi, come indicato nella nota ministeriale prot. 26/A del 4 gennaio 2005, oltre all'assegnazione di maggior tempo a disposizione per lo svolgimento delle prove. Sintesi del comma 4.3.2

MINISTERO dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Dipartimento per l'Istruzione

Direzione Generale per lo Studente

Ufficio IV

Nota 5 gennaio 2005

Prot.n.26/A 4°

Oggetto: Iniziative relative alla Dislessia

La circolare prot.4099/P4°, emanata da questa Direzione in data 5-10-2004, ha fornito indicazioni

circa le iniziative da attuare relative alla dislessia.

A riguardo si ritiene di dover precisare che per l'utilizzazione dei provvedimenti dispensativi e compensativi possa essere sufficiente la diagnosi specialistica di disturbo specifico di apprendimento (o dislessia) e che tali strumenti debbano essere applicati in tutte le fasi del percorso scolastico, compresi i momenti di valutazione finale.

Si confida nella consueta collaborazione delle SS.LL

IL DIRETTORE GENERALE

F.to M.MOIOLI

INDICE

articolazione del corso di aggiornamento -formazione

“COSTRUIRE L'INTEGRAZIONE

NELLA SCUOLA SUPERIORE”

pag. 1

prefazione (Marzia Vacchelli)

pag. 2

introduzione (Cristian Chiecca)
pag. 4

PERCORSO TEMATICO “LA DISABILITA’ VISIVA”
(dott.ssa Sonia Benedan)

*La disabilità visiva e l’apporto informatico
nell’integrazione scolastica”*
pag. 7

*L’accoglienza di un alunno con deficit visivo
alla scuola superiore secondaria superiore*
pag. 14

bibliografia di base consigliata
pag. 36

PERCORSO TEMATICO
“I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO”
(Roberto Medeghini)

Perchè è così difficile imparare
pag. 38

APPROFONDIMENTI NORMATIVI
SULL’ HANDICAP NELLA SCUOLA SUPERIORE

Intervento del prof. Cristian Chiecca
pag. 55

Intervento della prof.ssa Roberta Tusi
pag. 63