

COMMISSIONE INTEGRAZIONE E RECUPERO

Gruppo H insegnanti di Sostegno integrati con la presenza di insegnanti classe Comune.

. Linee strategiche e proposte progettuali di innovazione e miglioramento dell'offerta formativa.

Proposte di miglioramento e linee progettuali

MATERIALE DI AUSILIO

Scheda 2

I **GRUPPI ISTITUZIONALI**, che si occupano dell'integrazione dovrebbero essere 5:

SCHEDA 03grh

- **GLIP:** Il Gruppo Lavoro Interistituzionale Provinciale, presso il Provveditorato agli Studi: legge 104/92 e D.M. 122/94
- **GRUPPO H-CSA:** Gruppo di programmazione dell'Integrazione Scolastica degli alunni in situazione di handicap (Gruppo H, presso il C.S.A.): C.M. 227/75, D.M. 122/94, C.M. 123/94
- **GRUPPO H ISTITUTO:** Gruppo di Studio e di Lavoro, presso le singole scuole: C.M. 262/88, Legge 104/92 (art. 15, comma 2), D.M. 122/94
- **GRUPPO PDF:** Gruppo Tecnico di Istituto, costituito per singoli casi legge 104/92 (art. 15, comma 2)
- **GLIT:** Gruppo di Lavoro Interistituzionale Territoriale: costituito ai sensi della C.R. n. 33 del 20.10.93

GRUPPO H ISTITUTO

COMPOSIZIONE

DIRIGENTE SCOLASTICO
DOCENTE COORDINATORE
DOCENTI CURRICOLARI E SOSTEGNO
RAPPRESENTANTI DEI GENITORI
REFERENTE ULSS
RAPPRESENTANTE ALUNNI DISABILI
RAPPRESENTANTE STUDENTI

C.M. 262/88, Legge 104/92 (art. 15, comma 2), D.M. 122/94

GRUPPO H OPERATIVO

Possono far parte anche Rappresentanti di Enti ed Associazioni, dell'equipe multidisciplinare territoriale, nonché un referente del Servizio Integrazione Lavorativa. (S.I.L.)

COMPOSIZIONE

DIRIGENTE SCOLASTICO o DELEGATO
DOCENTE COORDINATORE
DOCENTI CURRICOLARI E SOSTEGNO
PERSONALE ULS (ASSISTENTE)
GENITORI
REFERENTE ULSS

Legge 104/92 (art. 15, comma 2)

Compiti del gruppo H d'Istituto (Si riunisce in media due volte all'anno)

In linea di massima, il Gruppo di lavoro (la cui costituzione è compresa tra gli obblighi che riguardano direttamente il Capo d'Istituto) presiede alla programmazione generale dell'integrazione scolastica nella scuola e ha il compito di «collaborare alle iniziative educative e di integrazione previste dal piano educativo individualizzato» (Legge n. 104/1992, art. 15, comma 2) dei singoli alunni. Per quanto attiene alle attribuzioni specifiche, interviene per:

1. analizzare la situazione complessiva nell'ambito dei plessi di competenza (numero degli alunni in situazione di handicap, tipologia degli handicap, classi coinvolte);
2. analizzare le risorse dell'Istituto scolastico, sia umane che materiali;
3. predisporre una proposta di calendario per gli incontri dei Gruppi «tecnici»;
4. verificare periodicamente gli interventi a livello di Istituto;
5. formulare proposte per la formazione e l'aggiornamento, anche nell'ottica di prevedere corsi di aggiornamento «comuni» per il personale delle scuole, delle Asl e degli Enti locali, impegnati in piani educativi e di recupero individualizzati.

competenze di tipo organizzativo

- Gestione delle risorse personali (assegnazione delle ore di attività di sostegno ai singoli alunni; utilizzo delle compresenze fra docenti; pianificazione dei rapporti con gli operatori extrascolastici; reperimento di specialisti e consulenze esterne; ecc.).
- Definizione delle modalità di passaggio e di accoglienza dei minori in situazione di handicap; gestione e recepimento delle risorse materiali (spazi, ausili tecnologici, biblioteche specializzate e/o centri di documentazione, ecc.).
- Censimento delle risorse informali (volontari, famiglie, alunni, competenze non ufficialmente riconosciute, ecc.).
- Compilazione e dell'aggiornamento del bilancio diagnostico e prognostico del P.D.F., della sua attuazione e della verifica dei risultati di scuola.
- Formulazione di proposte per la costituzione di gruppi di lavoro di sostegno necessarie nel successivo anno scolastico.
- Progettazione per la partecipazione alle attività di integrazione e sostegno all'organico (es. per la riduzione delle classi che ospitano alunni disabili).
- Progettazione e realizzazione del piano di lavoro, anche in una prospettiva interistituzionale.

pag. 1

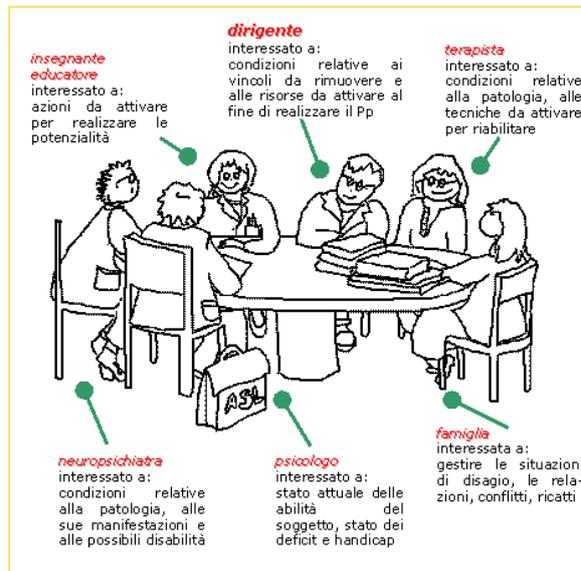
TIPOLOGIA DEI GRUPPI

Incontri di EQUIPE:

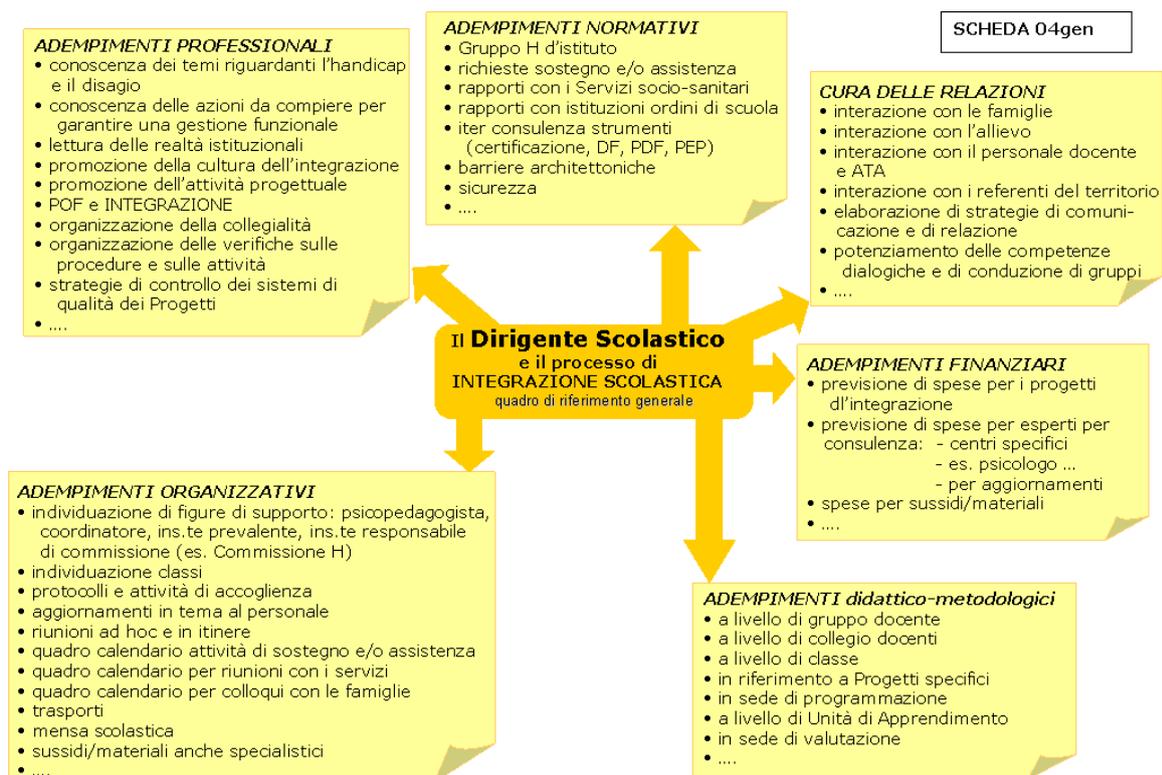
i partecipanti hanno professionalità diverse
compiti: sintesi conoscitiva risultante dal coordinamento dei dati osservati e dalle valutazioni fatte, da tutte le competenze coinvolte

Incontri di GRUPPO di LAVORO:

i partecipanti hanno professionalità nello stesso ambito
compiti: approntamento, attività di lavoro, didattica, metodologia di conduzione degli interventi ...



Scheda 3



Scheda 4

STRUMENTI PER L'INTEGRAZIONE

SCHEDA 05strumh

CERTIFICAZIONE
L.104/92 - DPR 24/2/94

All'individuazione dell'alunno come affetto da handicap al fine di assicurare il diritto all'educazione, all'istruzione e all'integrazione scolastica, provvede il Servizio preposto dell'ULS locale (documento: certificazione) su richiesta della famiglia.

Tale **certificazione** deve essere consegnata dalla famiglia al Dirigente dell'Istituto scolastico frequentato dal disabile. A sua volta il Dirigente provvede a trasmetterla all'Ufficio competente del C.S.A. provinciale. A tale Ufficio, infatti, compete l'assegnazione delle risorse agli Istituti scolastici frequentati da portatori di handicap.

DF
L.104/92 - DPR 24/2/94

La **diagnosi funzionale**, è la descrizione analitica della compromissione dello stato psico-fisico dell'alunno in situazione di handicap al momento in cui si presenta nella struttura sanitaria. Essa viene predisposta dall'ASL la quale evidenzia le possibilità di recupero e le potenzialità residue del portatore di handicap con riferimento agli aspetti cognitivo, affettivo relazionale, linguistico sensoriale, motorio-prassico, neuropsicologico e dell'autonomia personale e sociale.

Sulla base di quanto emerge dalla diagnosi funzionale e anche da osservazioni e strumenti specifici, l'istituto scolastico frequentato dal disabile provvede a stendere il **Piano Educativo Individualizzato**, ossia il programma nel quale vengono descritti gli interventi integrati predisposti per l'alunno handicappato con i progetti educativi, riabilitativi, e di socializzazione individualizzati sia nella scuola sia in attività extrascolastiche.

PEI
L.104/92 - L.328/00

PDF
L.104/92 - DPR 24/2/94

Il **Profilo dinamico funzionale**, è definito dai referenti dell'ASL, dai docenti e dagli insegnanti di sostegno e con la collaborazione dei familiari dell'alunno handicappato. Questo documento, redatto dopo un adeguato periodo di inserimento scolastico, descrive le risposte dell'alunno in situazione di handicap desunte dall'osservazione e dall'esperienza, con riferimento all'attività scolastica.

Allegato 1

ALCUNE RIFLESSIONI IN MERITO AL CONCETTO DI DISABILITA'

(tratto da P.Cattaneo, "Handicap e scuola elementare", ed. La Scuola, BS, 1997, pag. 45)

Oltre l'handicap: le diversità

Nella storia dell'uomo la conquista dell'uguaglianza ha rappresentato un cammino accompagnato da desideri, rivendicazioni, lotte, idealismi ed ideologie.

La conquista dell'uguaglianza nel nome della libertà, dell'indipendenza e della fratellanza fra uomini di status diverso, ha portato allo sviluppo della civiltà verso la rivendicazione della dignità umana quale valore politico legato al diritto all'esistenza.

E' proprio in nome della conquistata uguaglianza che oggi si parla di diversità come dimensione estremamente intrinseca e valoriale che rivendica il diritto ad essere diverso in nome di una unità di diritti-doveri che è propria di ogni uomo e ogni cittadino.

Gardner e le intelligenze multiple

Gardner parla di intelligenze multiple, sottolineando come non esista un intero intelletto come un tutto unico (ricci), ma "esistono prove convincenti a conferma dell'esistenza di varie competenze intellettive umane relativamente autonome formae mentis"¹. Attraverso ricerche e studi su bambini prodigio, su individui dotati, su pazienti con lesioni cerebrali, su idiots savants, su bambini e adulti normali, su esperti in diversi campi e soprattutto su individui appartenenti a culture diverse, Gardner individua sei intelligenze (linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinetica, personale) che "nella vita comune ... cooperano tipicamente in modo armonico e la loro autonomia può risultare invisibile"².

Ulteriori spunti di riflessione ci vengono dall'osservare nella simbologia orientale la rappresentazione delle divinità; si può notare come esistano nessi di riferimento in ordine alle diverse modalità di approccio con il mondo; queste divinità sono infatti rappresentate con più volti, più mani e gambe a giustificare gli innumerevoli modi di essere e di volere.

Se si considera che il cervello dell'uomo di oggi è identico a quello dei suoi antenati paleolitici viene spontaneo chiederci quali possibilità e verso quale futuro lo stesso cervello ci porterà a scoprire e ad inventare. Il gap evolutivistico³ trova giustificazione nell'enorme potenziale, anche sottoutilizzato, di cui l'uomo dispone biologicamente e culturalmente.

Potenziale educativo

¹ H.GARDNER, *Formae mentis*, Feltrinelli, MI, 1983, pag. 28

² ibidem pag. 29

³ cfr. E.Harth, *Alle soglie del terzo millennio. Una mente tecnologica in un cervello paleolitico: il gap evolutivistico*, Giunti, FI, 1991

Gardner, citando gli studi di J.P. Changeux e di W.Cowan, sostiene che "in principio il sistema nervoso produce un grande eccesso di fibre neuronali (germogliamento)... e successivamente il processo di sviluppo comporta lo sfrondamento delle connessioni eccessive che non appaiono necessarie ... e potrebbero essere di ostacolo al normale funzionamento"⁴.

Nei primi mesi di vita si ha una densità di sinapsi notevolissima, con una capacità di sfruttamento molto elevata, successivamente (nell'età adulta) per una sorta di economia energetica e di selezione neuronale, alla darwin, il sistema sembra stabilizzarsi, anche se la maggior parte degli scienziati sostiene che vi siano altri mutamenti neurali durante la vita.

Questo campo di ricerca trarrà sicuramente dei vantaggi conoscitivi dagli approcci con soggetti in disabilità o da esiti traumatici (lesioni cerebrali, esiti da coma ...).

Infatti è già stato osservato che "se si verifica un danno in un periodo in cui sono disponibili un numero di connessioni in eccesso, ci sono maggiori probabilità che l'organismo sopravviva nonostante le lesioni; ... subito dopo una lesione si ha una crescita fortissima di connessioni cellulari, e a volte si ha in settantadue ore una crescita che richiederebbe in condizioni normali ben sei settimane"⁵.

Questo fenomeno potrebbe però essere presente, anche se in misura minore, ogni qualvolta si verifica una compromissione neurologica; studi condotti da J.P.Changeux⁶ sugli animali, hanno evidenziato il fenomeno dello sprouting (una sorta di vicarianza neuronale delle fibre delle radici dorsali delle terminazioni nervose); in pratica in presenza di una lesione delle radici dorsali, dopo un periodo di sopravvivenza, le proiezioni vicine a quelle degenerate, occupano parte dello spazio denervato.

Se così fosse, diventa fondamentale sostenere come sia impossibile negare all'uomo la possibilità di recuperarsi, di progredire, di proiettarsi, unito al fatto che anche l'individuo normale utilizza, comunque, solo una parte minima del cervello che risulta sottoutilizzato per questioni di sopravvivenza e di risparmio di energia. Sarà interessante, invece, studiare i sistemi di 'risveglio e di potenziamento di quelle parti che non vengono utilizzate e, quindi, individuare strategie di recupero e potenziamento anche per i soggetti compromessi in forme più o meno gravi.

Si tratta, dunque, di attivare ricerche, soprattutto creative, in quel territorio sconosciuto che è il cervello dell'uomo unite alla costruzione di ipotesi educative che tengano conto delle infinite disposizioni dell'essere uomo.

Quanto detto ci porta a riconoscere a ciascun individuo, anche il più compromesso, un potenziale umano di sviluppo come disposizione dell'essere-per-l'educazione⁷ proprio di

⁴ H.GARDNER, *Formae mentis*, Feltrinelli, MI, 1983, pag. 63

⁵ Gardner riporta nel testo, *Formae mentis*, già citato, il contributo di GARY LYNCH che in una comunicazione presentata all'International Neuropsychology Society a Pittsburgh (USA) nel febbraio del 1982, parla di questa crescita neuronale.

⁶ cfr. J.P.CHANGEUX, *L'uomo neuronale*, Feltrinelli, MI, 1990

⁷ cfr. V.IORI, *Essere per l'educazione*, La Nuova Italia, FI, 1988

ogni persona, dove educazione vuol significare "riduzione di asimmetria tra 'essere' e 'dover essere' ⁸.

Occorre credere in questo potenziale, dove "la maturità è l'attuazione del potenziale individuale di ogni persona e la normalità funzionale ne rappresenta il necessario presupposto"⁹. Interessante è considerare il concetto di normalità funzionale come "la condizione che appare più appropriata ad un dato individuo relativamente alle sue caratteristiche e ai suoi scopi"¹⁰ ; in riferimento cioè a quelle acquisizioni comportamentali che consentono ad una persona di inserirsi con un proprio ruolo significativo nell'ambiente sociale in cui vive.

Su queste basi al soggetto con deficit e/o handicap e/o disagio è riconosciuto il diritto ad essere quello che è. Agli educatori compete, dunque, ricercare sistemi sempre più idonei ad entrare in comunicazione con il soggetto in difficoltà e a ridurre l'asimmetria tra l'essere e il dover essere, lottando contro gli ostacoli che l'handicap comporta.

La diversità¹¹

Oltre l'handicap, dunque, vi è l'accettazione della diversità.

La scuola ha scoperto che la pluralità (diversità di stili cognitivi, culturale, sociale...) va assunta come risorsa pedagogica.

Tutto il movimento emigratorio, già in atto in altri paesi, ma in Italia solo da poco tempo in misura così elevata, ha consentito di fare i conti soprattutto con modalità nuove di approccio a situazioni, idee, convenzioni.

Si assiste, quindi, al cambiamento dell'idea di cultura, non più da intendersi solo come salvaguardia di un'identità culturale affermata e conservatrice, ma come tessuto di relazioni con gli altri gruppi presenti nella società.

In una dinamica osmotica tra conservazione, assimilazione, integrazione e dialogo, nasce una cultura che si riferisce alla mondialità come valore di progettualità esistenziale¹² largamente compartecipata che riconosce il rispetto all'alterità e alla differenza.

⁸ F.LAROCCA, *Handicap indotto e società*, Il Sentiero, VR, 1991, pag. 52

⁹ L.D'ALONSO, *Handicap e potenziale umano*, La Scuola, BS, 1993, pag. 102

¹⁰ J.DELAY, P.PICHOT, *Compendio di psicologia*, Giunti Barbera, FI, 1965, pag. 30, citato da L.D'ALONSO in op. cit., pag. 101

¹¹ Occorre operare una riflessione sui termini 'diversità' e 'differenza'. Nell'accezione comune possono assumere i significati di differenza a livello quantitativo, 'ciò che manca a' (disuguaglianza), e di diversità come puntualizzazione di qualità. M.Contini, nell'art. *Ricerca pedagogica e cultura della differenza*, in *Scuola Viva*, inserto di *Tuttoscuola*, N°303-304, dic. 1990, pag.3, opera una differenza terminologica tra i termini 'differenza' e 'diversità', sostenendo che mentre la seconda indica le caratteristiche esistenti, relative alla struttura biopsicofisica e culturale dell'individuo, la cui affermazione significa stabile gerarchie in base a classi e culture, la prima (differenza) indica la "possibilità esistenziale del soggetto: il suo protendersi cioè al di là della sua realtà biopsicologica e psicosociale" (cita G.M.BERTIN, *Antecedenti storico-culturali e concetto di educazione alla progettazione esistenziale*, in G.M.BERTIN, M.CONTINI, *Costruire l'esistenza*, Armando, Roma, 1983, pag. 57), per cui diventa necessario combattere la diversità per procedere verso la differenza. Si può intendere questa accezione riflettendo sul fatto che per accettare le diversità e superarle occorre differenziar-si, in pratica occorre operare una differenziazione entro se stessi, superando anche le impostazioni culturali della propria tradizione.

¹² cfr. F.POLETTI, *L'educazione interculturale: una nuova frontiera per la pedagogia*, in F.POLETTI (a cura di),

Attenzione pure all'insidia che si nasconde dietro alla assolutizzazione della tolleranza: l'indifferenza verso coloro che 'fanno fatica' e in pratica sono lasciati ad arrangiarsi da soli. Non è questo che si deve perseguire: riconoscere le diversità deve significare "attribuire un eguale valore alle diversità", in primis il diritto ad essere considerati, a realizzare se stessi, ad essere felici.

Riconoscere le diversità deve significare "attribuire un eguale valore alle diversità"¹³.

La cultura e la civiltà, quindi, si riscoprono nella competenza ad "assicurare la crescita critica di personalità umane equilibrate e ad attribuire a ciascuna di esse le opportunità formative per esplicitare al massimo le proprie potenzialità"¹⁴, verso la realizzazione del proprio progetto storico¹⁵.

Questioni terminologiche: una nuova definizione di handicap

Molte sono le parole che indicano e connotano, anche impropriamente, le condizioni di diversità: deficit, disabilità, handicap, menomazione, disadattamento, svantaggio, bullismo, caratteriale, in difficoltà, disarmonico, insufficienza e molte ancora.

La definizione dell'handicap comunemente accettata si deve all'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), che nel 1980 pubblicò la "Classificazione Internazionale delle Menomazioni, delle Disabilità e degli Svantaggi Esistenziali". In quel documento si distinguevano tre livelli:

- *Menomazione* intendendo qualsiasi perdita o anomalia permanente a carico di una struttura anatomica o di una funzione psicologica, fisiologica o anatomica (esteriorizzazione)
- *Disabilità* intendendo qualsiasi limitazione o perdita (conseguente menomazione) della capacità di compiere un'attività di base (quale camminare, mangiare, lavorare) nel modo o nell'ampiezza considerati normali per un essere umano (oggettivazione)
- *Handicap* si intende la condizione di svantaggio, conseguente ad una menomazione o ad una disabilità, che in un certo soggetto limita o impedisce l'adempimento di un ruolo sociale considerato normale in relazione all'età, al sesso, al contesto socio-culturale della persona (socializzazione).

L'OMS ha pubblicato recentemente la nuova "Classificazione Internazionale delle Menomazioni, delle Attività personali (ex disabilità) e della Partecipazione Sociale (ex handicap o svantaggio esistenziale)" - ICDH-2¹⁶ nella quale vengono ridefiniti due dei tre concetti portanti che caratterizzano la situazione problematica e in particolare:

- la sua esteriorizzazione: menomazione
- l'oggettivazione: non più disabilità ma *attività personali*

L'educazione interculturale, La Nuova Italia, FI, 1992, pag.141

¹³ C.PONTECORVO, *Educazione e scuola di fronte alla differenze di intelligenza*, in AA.VV., *Intelligenza e diversità*, Loescher, TO, 1988, pag. 264

¹⁴ C.VOLPI, *Paideia '80 - L'educabilità umana nell'era del post moderno*, Tecnodid, NA, 1980, pag. 71

¹⁵ Per un approfondimento del concetto di progetto storico si rimanda a F.LAROCCA, *Handicap indotto e società*, Il Sentiero, VR, 1991, pagg. 102-107

¹⁶ OMS "ICIDH-2 Classificazione internazionale del funzionamento e delle disabilità", Erickson, TN, 1999

- le conseguenze sociali: non più handicap o svantaggio ma *diversa partecipazione sociale*.

Più precisamente:

- con attività personali si considerano le limitazioni di natura, durata e qualità che una persona subisce nelle proprie attività, a qualsiasi livello di complessità, a causa di una menomazione strutturale o funzionale. Sulla base di questa definizione ogni persona è diversamente abile
- con partecipazione sociale si considerano le restrizioni di natura, durata e qualità che una persona subisce in tutte le aree o gli aspetti della propria vita (sfere) a causa dell'interazione fra le menomazioni, le attività ed i fattori contestuali. Nella nuova classificazione dell'OMS il termine "handicap" viene definitivamente accantonato.

Questo segnale internazionale consentirà sicuramente di rivedere anche la definizione di handicap attribuita dalla nostra L. 104/92.

Ad uso pedagogico con accezioni didattiche funzionali agli interventi per gli alunni con difficoltà è utile distinguere anche tra:

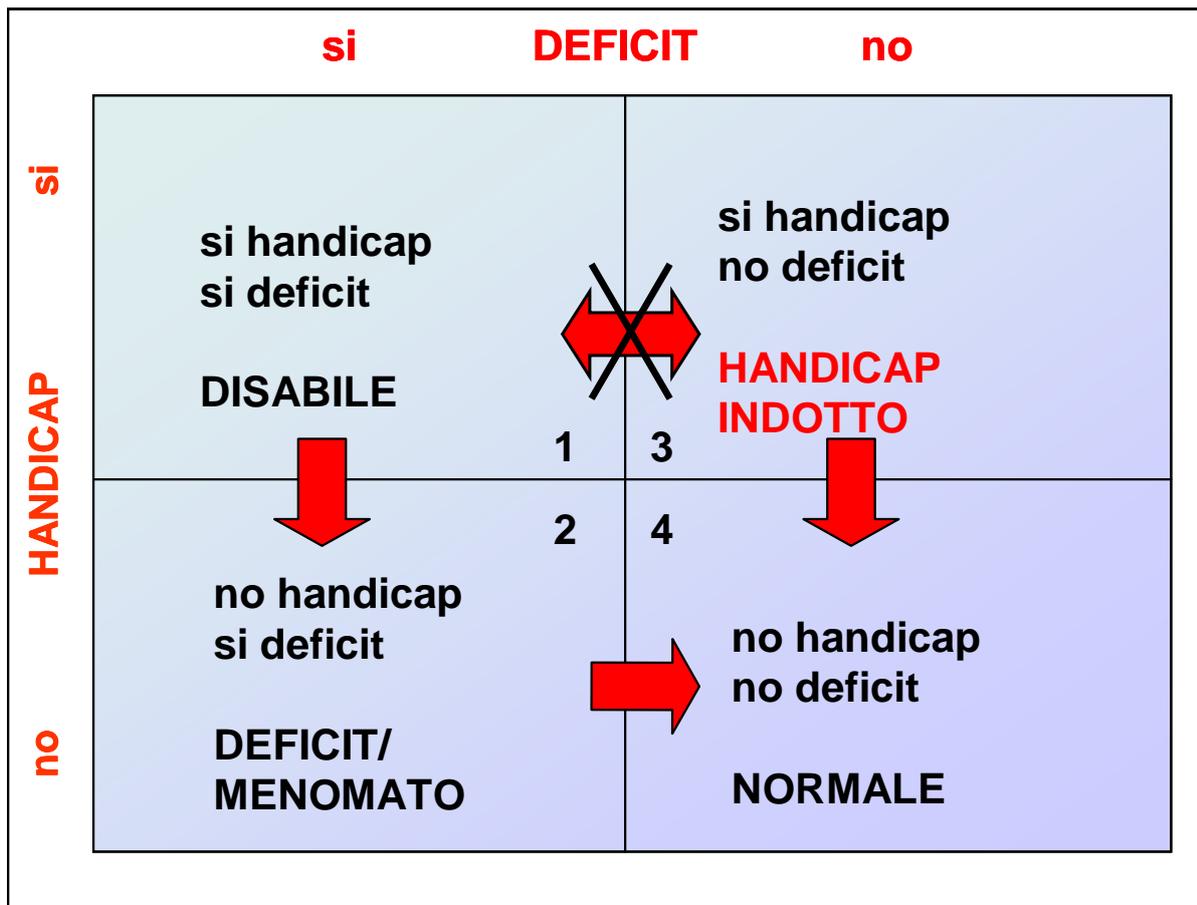
- ✓ **deficit e/o menomazione** → indica perdita, alterazione, anomalia a carico di strutture e funzioni psicologiche, fisiologiche o anatomiche; può essere permanente o transitorio;
- ✓ **Handicap** → termine mediato dall'inglese (prova sportiva nella quale vengono attribuiti ai concorrenti vantaggi e svantaggi differenziati a seconda delle loro capacità per porli tutti sullo stesso piano); rappresenta la "discrepanza tra l'efficienza o lo stato del soggetto e le aspettative di efficienza e di stato sia dello stesso soggetto, sia del particolare gruppo di cui egli fa parte" (Canevaro 1993). Indica resistenza alla riduzione di asimmetria tra "essere" e "dover essere" (Larocca 1988);
- ✓ **Disadattamento** → rappresenta la situazione di incapacità, da parte del soggetto, ad inserirsi nella realtà che lo circonda;
- ✓ **Svantaggio** → indica una situazione sfavorevole per il soggetto;
- ✓ **Disabilità** → rappresenta la situazione del soggetto in cui il deficit accompagna l'handicap sul piano funzionale (abilità).

Consideriamo ora una tabella a doppia entrata, dove sono collocate le varie situazioni connotate dalla presenza o meno di deficit e handicap.

		si	DEFICIT	no
HANDICAP	si	si handicap si deficit DISABILE 1		si handicap no deficit HANDICAP INDOTTO 3
	no	no handicap si deficit DEFICIT/ MENOMATO 2		no handicap no deficit NORMALE 4

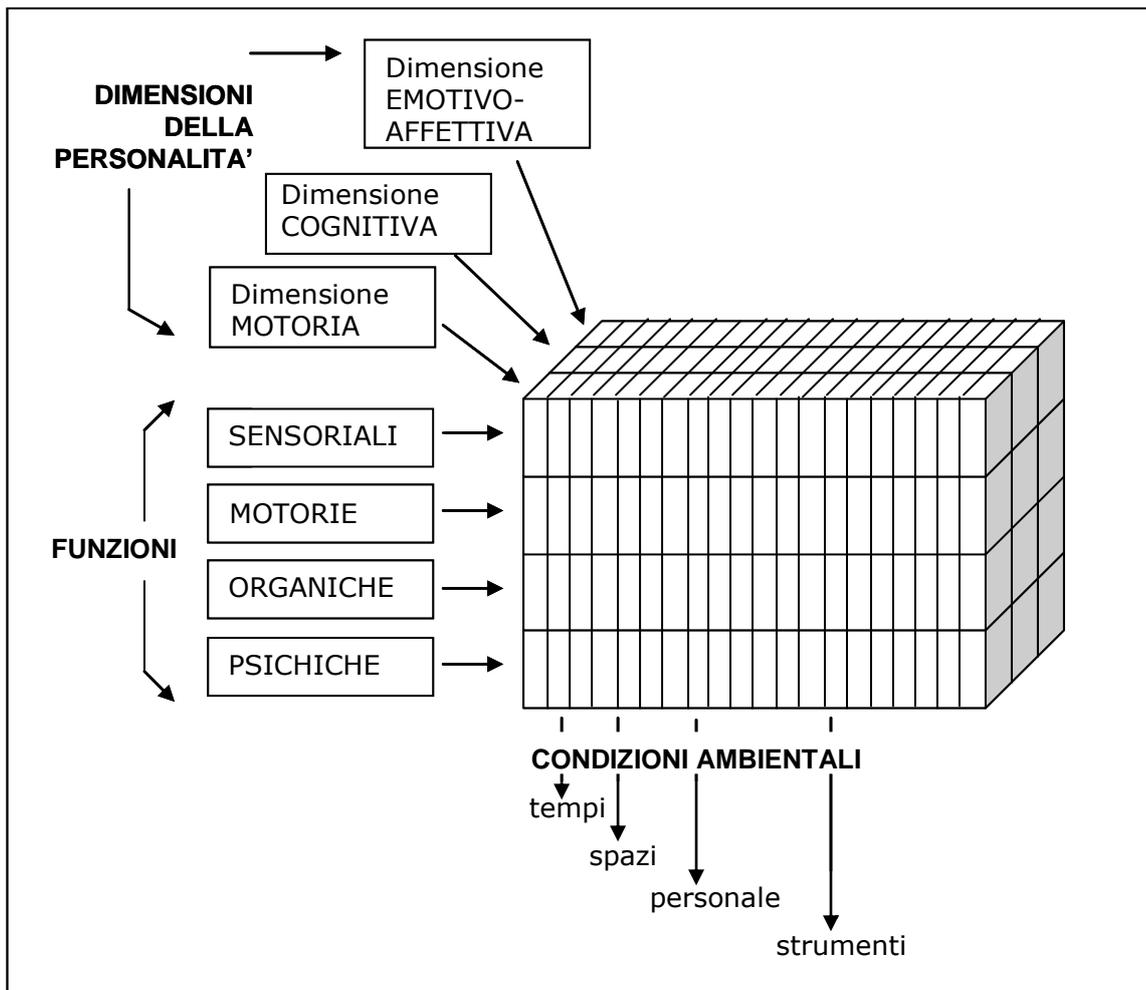
1. Vi può essere handicap e deficit e allora, se educare = ridurre l'asimmetria tra "essere" e "dover essere", occorre superare gli ostacoli, gli handicap. Si tratta della situazione di handicap detti "connaturati" cioè associati a dei deficit; in molti casi è possibile intervenire con successo;
2. Se non c'è handicap ma deficit occorre intervenire sul deficit, per quanto possibile, per recuperare il deficit (vicarianze, terapie, strumenti...) nell'ottica del miglioramento e /o del mantenimento delle capacità e delle funzioni;
3. Se vi è handicap senza deficit, si parla di handicap indotto e allora occorre demolire gli handicap; inoltre vi sono casi in cui l'handicap indotto provoca deficit;
4. Se non vi sono né handicap, né deficit si ha la situazione di normalità, anche se una simile condizione in assoluto è difficile da avere.

Si tratta dunque di intervenire così:



Il tentativo di categorizzare le tipologie relative all'handicap conduce a visioni parziali e a difficoltà di collocazione per quelle situazioni dove esistono più variabili da considerare.

Si preferisce in questa sede fornire alcune indicazioni in ordine ai parametri e ai criteri da adottare per far emergere le situazioni di difficoltà.

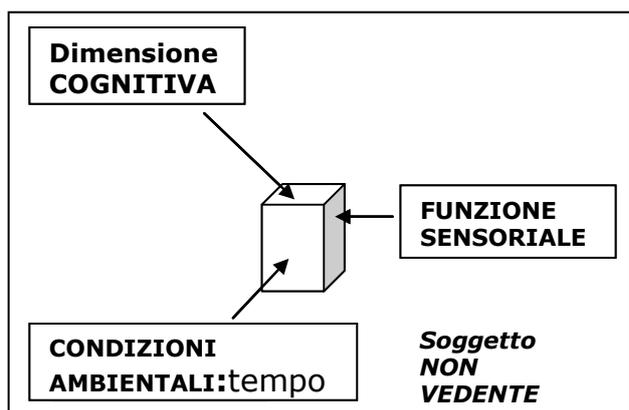


La rappresentazione grafica, suggerita nel modello, consente di individuare tre entrate: le DIMENSIONI della PERSONALITA' (emotivo-affettiva, cognitiva, motoria), le FUNZIONI (sensoriali, motorie, organiche e psichiche) e le CONDIZIONI AMBIENTALI (tempi, spazi, persone, strumenti ...).

Ogni incrocio tra le tre dimensioni consente di individuare le difficoltà in ordine ai problemi che sono da considerare, nonché lo sviluppo normale dell'individuo.

Ad esempio il soggetto affetto da cecità potrebbe appartenere al seguente ordine di problemi.

Tuttavia se il soggetto videoleso avesse tra le condizioni di esercizio alcuni ostacoli, anche solo relativi al tempo (richieste errate che non rispettano i suoi tempi di apprendimento) egli si troverebbe a disagio (handicap) per



quanto riguarda un corretto approccio con la realtà circostante.

La disponibilità verso l'altro

Veniamo da un retroterra culturale dove, spesso, le idee prevalenti sono state quelle dell'opportunismo, del potere, del calcolo, del proprio vantaggio; paradossalmente si rifiuta il potere e se n'è abbagliati, quasi a chiederlo in cambio di sicurezza e di delega.

"La società odierna, sostiene Volpi, non può tollerare che la persona umana si rivolga all'altro nella totalità delle proprie attribuzioni, non può consentire che l'altro divenga un valore assoluto"¹⁷. Per uscire dallo smarrimento di senso¹⁸ che sembra accompagnare il nostro tempo occorre, invece, disporsi produttivamente verso l'amore in un atteggiamento completo ed incondizionato verso l'altro, restituendogli le capacità di scelta e di decisione (contro un potere coercitivo) e la responsabilità del proprio progetto di vita (speranza esistenziale).

Ciò significa valorizzare le qualità dei rapporti senza desiderare il possesso dell'altro o comunque che l'altro sia dipendente da noi, in varia misura.

Significa sentirsi coinvolti, riconoscere la straordinarietà del quotidiano, valorizzare le azioni poiché tutte irripetibili ed insostituibili nell'attore, vuol dire, infine, riconoscere la portata educativa dell'amore non come sentimentalismo ma come frutto di sentimento, emozione, intelligenza e pensiero.

Scegliere di "vedere il positivo", senza negare il negativo, ci consente di attivare la disponibilità agli altri, la costante ricerca di ciò che è bene fare, del giusto momento in cui farlo, affrontando i problemi e non avendone paura e rimuovendoli.

Il modo in cui scegliamo di vedere il mondo e gli altri crea il mondo che vediamo. Ciò consente di dire a B.N.Kaufman, padre di un ragazzo autistico giudicato gravemente compromesso: *"Al nostro primo figlio maschio era stata diagnosticata una forma presumibilmente incurabile di disordine neurologico e cerebrale di tipo autistico. Il bambino passava le ore girando in cerchio, dondolando avanti e indietro, agitando le dita davanti agli occhi ed emettendo una serie infinita di suoni strani e misteriosi. Gli oggetti ...trattenevano ipnoticamente la sua attenzione, trasportandolo in un mondo privo di contatti umani ... non ci guardava mai. Quando gli specialisti ci elencavano le sue profonde deficienze, noi facevamo attenzione ad ogni barlume delle sue capacità. Abbiamo deciso di essere fieri di nostro figlio, abbiamo cercato di entrare nel suo mondo... i suoi comportamenti li abbiamo usati come veicolo per comunicargli che lo accettavamo e per aiutarlo a scoprire il mondo. Quando agitava le dita, le agitavamo anche noi. ... Ci addentravamo lentamente nel buio ... creando un ponte di parole e di affetto"*¹⁹.

Siamo esseri che costruiscono convinzioni e che le consumano. Esse dipendono dai nostri punti di vista. Acquisire il punto di vista positivo significa migliorare se stessi e dare fiducia a chi ci sta vicino.

¹⁷ C.VOLPI, *Paideia '80 - L'educabilità umana nell'era del post moderno*, Tecnodid, NA, 1980, pag. 102

¹⁸ cfr. C.SCURATI, *Punteggiature e discorsi*, La Scuola, BS, 1989

¹⁹ B.N. KAUFMAN, *La felicità dipende da te*, Ed. Euroclub, BG, 1993, pagg. 14-15

Allegato 2

DALL'INSUCCESSO AL SUCCESSO

(tratto da P.Cattaneo, "Handicap e scuola elementare", ed: La Scuola, BS, 1997, pag. 13)

Nel suo percorso di crescita il soggetto risponde con intenzionalità (di azione e di relazione), e autonomia (protagonista del proprio apprendimento) Verificando gli effetti della propria azione si impegna a migliorare il proprio percorso.

E' soprattutto in riferimento all'ultima caratteristica educativa che il soggetto 'aggiusta il tiro', 'chiede aiuto', si impegna a migliorare il proprio percorso.

Il come apprende e il che cosa apprende il soggetto sono legati dunque al risultato della serie di esperienze di apprendimento o meglio di vissuto, anche scolastico, che egli è in grado di selezionare e conservare come eventi importanti per sé e per gli altri, connotati dalla garanzia del positivo successo.

Se assumiamo che l'errore divenga "motore del sapere scientifico", "miglioramento continuo attraverso una continua critica"²⁰, diventa logico supporre che davanti alla scoperta di un errore "nessuno si vergognerà di tentare soluzioni, nessuno sarà costretto a bloccare la sua creatività e nessuno si insuperbirà per aver trovato nell'altro un errore"²¹.

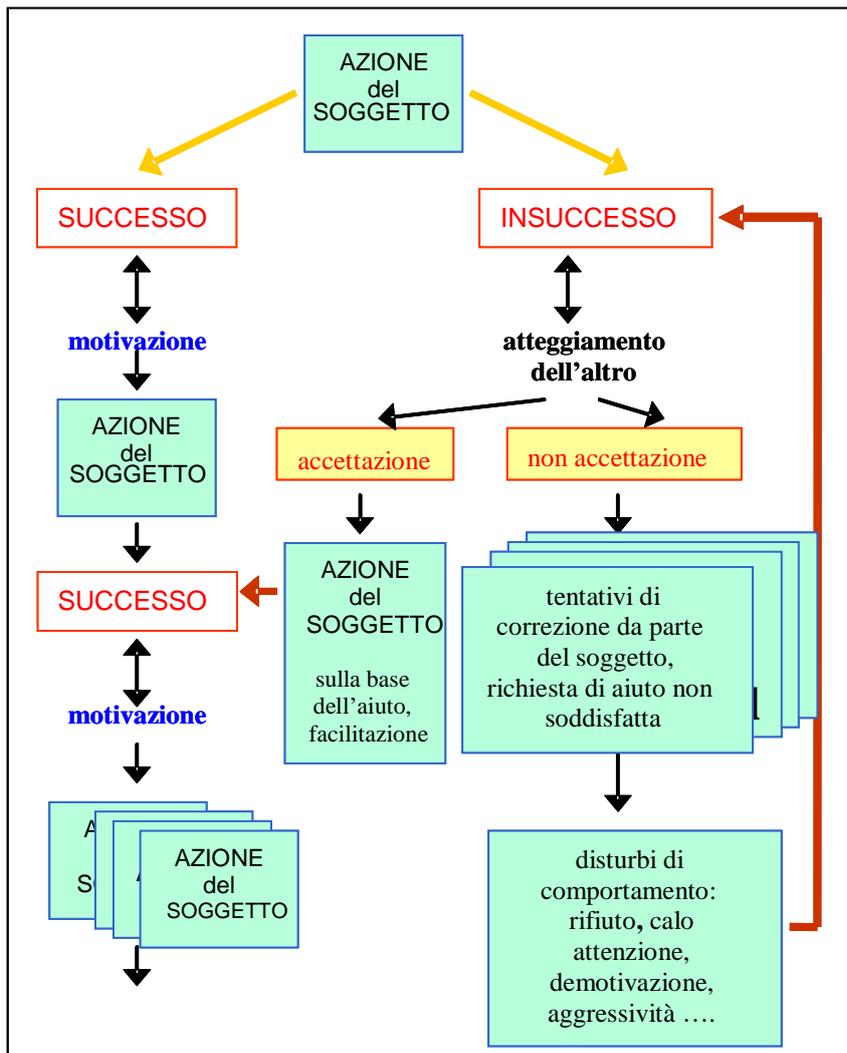
In una scuola che recupera l'errore a questi livelli si darà spazio alla problematizzazione, alla scoperta, alla ricerca e alla consapevolezza dei limiti propri di ciò che si conosce.

Questa scelta di impostazione investe anche gli atteggiamenti e i comportamenti che si adottano nei confronti di situazioni educative che vedono impegnate le persone nella costruzione di un sé positivo.

Non giovano sicuramente gli atteggiamenti anche secondo modalità analogiche (sguardi, espressioni facciali, considerazioni tra le righe ...) che gli adulti tendono a manifestare nei confronti di allievi che non hanno conseguito il successo nell'azione tentata.

²⁰ cfr. H.J.PERKINSON, *Didattica dell'errore - Aspetti pedagogici del pensiero di K.R.Popper*, Armando, Roma, 1983

²¹ D.ANTISERI, *Epistemologia e didattica delle scienze*, Armando, Roma, 1977, pag. 232



L'insuccesso, in tal modo, si consolida in una spirale di continua ricaduta non solo del soggetto che vive questa realtà, ma soprattutto da parte dell'adulto che ricalca conti-nuamente lo schema del rifiuto.

Vediamo meglio questo processo: se l'azione del soggetto ottiene il successo, questi prosegue il suo percorso rinsal-dando la sicurezza e la stima in se stesso, consoli-dando la motiva-zione a proseguire, aspettandosi ancora di 'fare bene', di essere gratificato, di soddisfare l'altro; si carica di un atteggiamento positivo verso la vita e verso il

mondo.

Se invece la sua azione non ottiene il successo, due sono gli effetti che vive, mediati dall'atteggiamento dell'adulto:

- se l'adulto accetta il suo 'errore', il suo insuccesso e non in forma pietistica, si offre di facilitarlo, di aiutarlo; meglio sarebbe di 'provare insieme', di fronte ad errori banali o di contenuto (mentre invece valorizza gli errori creativi o intelligenti), il soggetto si pone nella condizione di migliorare, di provare, di ricercare senza perdere la stima in se stesso, senza diminuire la motivazione, senza soprattutto provare sentimenti di negazione e di rifiuto dell'adulto stesso;

- se, invece, l'adulto non accetta, rifiuta l'errore, anzi lo sente come una risposta inadeguata alla sua attività didattica, magari come fallimento di quanto e come ha insegnato, innesta da parte dell'allievo tentativi di correzione supportati da dinamiche relazionali disturbate a volte ambigue, di non aiuto ma di percezione²² di controllo e di giudizio continuo. Il soggetto ben presto attiverà anche dinamiche di comportamento anomalo, di disagio, di disturbo agli altri (aggressività, isolamento, rifiuto incondizionato

²² "Percezione" rappresenta una parola chiave: il modo in cui il soggetto 'sente' l'accettazione dell'adulto (genitori, insegnanti ...) è cruciale per la sua autostima.

...); quel che è peggio però sembra essere il nascere o il verificarsi di una mancanza totale di fiducia verso l'adulto, un adulto che ha dimostrato in primo luogo di non essere egli stesso sicuro di sé.

Spesso, disturbi che si connotano con le etichette di dislessia, di discalculia, di difficoltà di apprendimento in genere e di handicap si possono ascrivere a questi fenomeni: la mancanza di successo, il calo di motivazione, la disistima di sé, la non fiducia verso l'altro; in una parola: il malessere da incomprensione.

Uno studio efficace e straordinariamente attuale risulta essere quello di H.Franta e di A.R.Colasanti, i quali parlano dell'agire educativo come incoraggiamento che è un "processo di cooperazione tra insegnante ed allievi che mira a generare in questi ultimi uno stato d'animo positivo, di coraggio, rispetto alla possibilità di superare le diverse situazioni e raggiungere gli obiettivi preposti."²³

E' chiaro che in un'ottica come questa, il processo di integrazione dei singoli individui, acquista nuova luce e si arricchisce di tutte quelle opportunità che fanno capo alla cooperazione ed alla collaborazione massima nella tensione continua della costruzione di un sé positivo e felice.

Cooperazione e non competizione

Alcuni autori²⁴ hanno voluto vedere da vicino i presunti vantaggi dello stile

²³ H.FRANTA, A.R.COLASANTI, *L'arte dell'incoraggiamento*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1991, pag. 25. Gli Autori fanno esplicito riferimento alla psicologia adleriana e aHens (1964) in particolare.

²⁴ A.KOHN, *Competere o collaborare?*, in *Psicologia Contemporanea*, n° 88, 1988; pagg. 28-33.

P.Blau ('54) evidenzia come il gruppo che operava secondo uno stile di lavoro collaborativo otteneva risultati più positivi rispetto al gruppo che assumeva stili competitivi.

D.R.Johnson ('84) nel contesto scolastico rileva che il processo di discussione in gruppi cooperativi promuove la scoperta e lo sviluppo di strategie cognitive più avanzate.

Scelte educative ed organizzative per allievi diversamente abili e integrazione di quelli di diversa etnia. Circolare ministeriale.

Con l'autonomia funzionale di cui alla Legge 59/1997, le istituzioni scolastiche hanno acquisito la personalità giuridica e dunque è stato loro attribuito, nei limiti stabiliti dalla norma, il potere discrezionale tipico delle Pubbliche Amministrazioni. Ne consegue che la discrezionalità in parola, relativa alle componenti scolastiche limitatamente alle competenze loro attribuite dalle norme vigenti, ed in particolare nell'ambito dell'autonomia organizzativa e didattica, dovrà essere esercitata tenendodebitamente conto dei principi inerenti le previsioni di legge concernenti gli alunni condizionalità. La citata discrezionalità dovrà altresì tenere conto del principio di logicità congruità, il cui giudizio andrà effettuato in considerazione dell'interesse primario da conseguire, ma naturalmente anche degli interessi secondari e delle situazioni di fatto.

Si ribadisce, inoltre, che le pratiche scolastiche in attuazione dell'integrazione degli alunni con disabilità, pur nella considerazione dei citati interessi secondari e delle citate situazioni di fatto, nel caso in cui non si conformassero immotivatamente all'interesse primario del diritto allo studio degli alunni in questione, potrebbero essere considerati atti caratterizzati da disparità di trattamento.

Tale violazione è inquadrabile in primo luogo nella mancata partecipazione di tutte le componenti scolastiche al processo di integrazione, il cui obiettivo fondamentale è lo sviluppo delle competenze dell'alunno negli apprendimenti, nella comunicazione e nella relazione, nonché nella socializzazione, obiettivi raggiungibili attraverso la collaborazione e il coordinamento di tutte le componenti in questione nonché dalla presenza di una pianificazione puntuale e logica degli interventi educativi, formativi, riabilitativi come previsto dal P.E.I.

In assenza di tale collaborazione e coordinamento, mancanza che si esplica in ordine ad atti determinati da una concezione distorta dell'integrazione, verrebbe a mancare il menzionato corretto esercizio della discrezionalità.

1. Il ruolo del dirigente scolastico

Le seguenti indicazioni non intendono ripetere gli adempimenti previsti per il Dirigente scolastico nel processo di integrazione, tra l'altro già presenti in molti documenti che definiscono Accordi di programma o in Linee Guida per l'integrazione degli alunni con disabilità realizzate da Uffici Scolastici Regionali o Provinciali. Si intende invece dare delle direttive generali sulla base delle quali assicurare, pur in presenza di situazioni territoriali diverse e complesse, l'effettività del diritto allo studio degli alunni con disabilità, mediante risposte adeguate ai loro bisogni educativi speciali.

1.1. Leadership educativa e cultura dell'integrazione

Il Dirigente scolastico è il garante dell'offerta formativa che viene progettata ed attuata dall'istituzione scolastica: ciò riguarda la globalità dei soggetti e, dunque, anche gli alunni con disabilità.

Il Piano dell'Offerta Formativa (POF) è inclusivo quando prevede nella quotidianità delle azioni da compiere, degli interventi da adottare e dei progetti da realizzare la possibilità di dare risposte precise ad esigenze educative individuali; in tal senso, la presenza di alunni disabili non è un incidente di percorso, un'emergenza da presidiare, ma un evento che richiede una riorganizzazione del sistema già individuata in via previsionale e che rappresenta un'occasione di crescita per tutti.

L'integrazione/inclusione scolastica è, dunque, un valore fondativo, un assunto culturale che richiede una vigorosa leadership gestionale e relazionale da parte del Dirigente Scolastico, figura-chiave per la costruzione di tale sistema. La leadership dirigenziale si concretizza anche mediante la promozione e la cura di una serie di iniziative da attuarsi di concerto con le varie componenti scolastiche atte a dimostrare l'effettivo impegno del Dirigente e dell'istituzione scolastica in tali tematiche (come per esempio corsi di formazione, programmi di miglioramento del servizio scolastico per gli alunni con disabilità, progetti, iniziative per il coinvolgimento dei genitori e del territorio, costituzioni di reti di scuole per obiettivi concernenti l'inclusione, partecipazione agli incontri di GLHO, istituzione del GLH di Istituto, favorire la continuità educativo-didattica, programmi di miglioramento del servizio scolastico per gli alunni con disabilità, partecipazione alla stipula di Accordi di programma a livello dei piani di zona, di cui all'art 19 L.n. 328/00, direttamente o tramite reti di scuole, ecc.).

L'autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche ha ridotto il peso delle indicazioni normative ed istituzionali, favorendo una maggiore discrezionalità nell'elaborazione della progettazione educativa rivolta al successo formativo di tutti gli alunni. Tale dimensione richiede però un buon livello organizzativo, inteso come definizione di una serie di "punti fermi", definiti sulla base di principi garantiti per legge, entro i quali sviluppare la progettualità aperta della scuola autonoma.

Il contributo del Collegio dei docenti e del Consiglio di istituto deve assicurare l'elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa che descrive, fra l'altro, le decisioni assunte in ordine all'integrazione scolastica. Il Dirigente ha il compito di rendere operative tali indicazioni, che ha condiviso con gli Organi collegiali, con proprie azioni, finalizzate all'attuazione del Piano in questione. Resta fermo il ruolo del Dirigente come stimolo, promotore di iniziative e di attività educative, anche alla luce della responsabilità dirigenziale in ordine ai risultati del servizio di istruzione.

Per la realizzazione operativa delle attività concernenti l'integrazione scolastica, il Dirigente Scolastico può individuare una figura professionale di riferimento (figura strumentale), per le iniziative di organizzazione e di cura della documentazione, delle quali tale figura è responsabile e garante.

In via generale, dunque, al Dirigente scolastico è richiesto di:

promuovere e incentivare attività diffuse di aggiornamento e di formazione del personale operante a scuola (docenti, collaboratori, assistenti) anche tramite corsi di aggiornamento congiunti di cui all'art 14 comma 7 L.n.

104/92, al fine di sensibilizzare, informare e garantire a tutte le componenti il conseguimento di competenze e indispensabili “strumenti” operativo-concettuali (per intervenire sul contesto e modificarlo);

- valorizzare progetti che attivino strategie orientate a potenziare il processo di inclusione;
- guidare e coordinare le azioni/iniziativa/attività connesse con le procedure previste dalle norme di riferimento: presidenza del GLH d'istituto, formazione delle classi, utilizzazione degli insegnanti per le attività di sostegno;
- indirizzare l'operato dei singoli Consigli di classe/interclasse affinché promuovano e sviluppino le occasioni di apprendimento, favoriscano la partecipazione alle attività scolastiche, collaborino alla stesura del P.E.I.;
- coinvolgere attivamente le famiglie e garantire la loro partecipazione durante l'elaborazione del PEI;
- curare il raccordo con le diverse realtà territoriali (EE.LL., enti di formazione, cooperative, scuole, servizi socio-sanitari, ecc.);
- attivare specifiche azioni di orientamento per assicurare continuità nella presa in carico del soggetto da parte della scuola successiva o del percorso post-scolastico prescelto;
- intraprendere le iniziative necessarie per individuare e rimuovere eventuali barriere architettoniche e/o senso-percettive.

1.2 La programmazione

Al fine dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità è indispensabile ricordare che l'obiettivo fondamentale della Legge 104/92, art. 12, c. 3, è lo sviluppo degli apprendimenti mediante la comunicazione, la socializzazione e la relazione interpersonale. A questo riguardo, infatti, la Legge in questione recita: “L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione”; il c. 4 stabilisce inoltre che “l'esercizio del diritto all'educazione e all'istruzione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né da altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap”. La progettazione educativa per gli alunni con disabilità deve, dunque, essere costruita tenendo ben presente questa priorità.

Qualora, per specifiche condizioni di salute dell'alunno (di cui deve essere edotto il Dirigente Scolastico) o per particolari situazioni di contesto, non fosse realmente possibile la frequenza scolastica per tutto l'orario, è necessario che sia programmato un intervento educativo e didattico rispettoso delle peculiari esigenze dell'alunno e, contemporaneamente, finalizzato al miglioramento delle abilità sociali, al loro potenziamento e allo sviluppo degli apprendimenti anche nei periodi in cui non è prevista la presenza in classe.

Sulla base di tale assunto, è contraria alle disposizioni della Legge 104/92, la costituzione di laboratori che accolgano più alunni con disabilità per quote orarie anche minime e per prolungati e reiterati periodi dell'anno scolastico.

E' vero, comunque, che talvolta si tende a considerare esaurito il ruolo formativo della scuola nella socializzazione. Una considerazione corretta di questo concetto, tuttavia, porta ad interpretare la socializzazione come uno strumento di crescita da integrare attraverso il miglioramento degli apprendimenti con buone pratiche didattiche individualizzate e di gruppo. Riemerge qui la centralità della progettazione educativa individualizzata che sulla base del caso concreto e delle sue esigenze dovrà individuare interventi equilibrati fra apprendimento e socializzazione, preferendo in linea di principio che l'apprendimento avvenga nell'ambito della classe e nel contesto del programma in essa attuato.

Una progettazione educativa che scaturisca dal principio del diritto allo studio e allo sviluppo, nella logica anche della costruzione di un progetto di vita che consente all'alunno di “avere un futuro”, non può che definirsi all'interno dei Gruppi di lavoro deputati a tale fine per legge. L'istituzione di tali Gruppi in ogni istituzione scolastica è obbligatoria, non dipendendo dalla discrezionalità dell'autonomia funzionale. Per tale motivo il Dirigente Scolastico ha l'onere di intraprendere ogni iniziativa necessaria affinché i Gruppi in questione vengano istituiti, individuando anche orari compatibili per la presenza di tutte le componenti chiamate a parteciparvi.

Si è integrati/inclusi in un contesto, infatti, quando si effettuano esperienze e si attivano apprendimenti insieme agli altri, quando si condividono obiettivi e strategie di lavoro e non quando si vive, si lavora, si siede gli uni accanto agli altri. E tale integrazione, nella misura in cui sia sostanziale e non formale, non può essere lasciata al caso, o all'iniziativa degli insegnanti per le attività di sostegno, che operano come organi separati dal contesto complessivo della classe e della comunità educante. È necessario invece

procedere secondo disposizioni che coinvolgano tutto il personale docente, curricolare e per le attività di sostegno, così come indicato nella nota ministeriale prot.n. 4798 del 25 luglio 2005, di cui si ribadisce la necessità di concreta e piena attuazione.

Per non disattendere mai gli obiettivi dell'apprendimento e della condivisione, è indispensabile che la programmazione delle attività sia realizzata da tutti i docenti curricolari, i quali, insieme all'insegnante per le attività di sostegno e definiscono gli obiettivi di apprendimento per gli alunni con disabilità in correlazione con quelli previsti per l'intera classe.

Date le finalità della programmazione comune fra docenti curricolari e per le attività di sostegno per la definizione del Piano educativo dell'alunno con disabilità, finalità che vedono nella programmazione comune una garanzia di tutela del diritto allo studio, è opportuno ricordare che la cooperazione e la corresponsabilità del team docenti sono essenziali per le finalità previste dalla legge. A tal riguardo, è compito del Dirigente Scolastico e degli Organi collegiali competenti attivare, nell'ambito della programmazione integrata, le necessarie iniziative per rendere effettiva la cooperazione e la corresponsabilità di cui sopra, attraverso il loro inserimento nel P.O.F.

La documentazione relativa alla programmazione in parola deve essere resa disponibile alle famiglie, al fine di consentire loro la conoscenza del percorso educativo concordato e formativo pianificato.

A questo riguardo è importante sottolineare l'importanza, in particolare nel momento del passaggio fra un grado e l'altro d'istruzione, del fascicolo individuale dell'alunno con disabilità, che dovrà essere previsto a partire dalla Scuola dell'Infanzia e comunque all'inizio del percorso di scolarizzazione, al fine di documentare il percorso formativo compiuto nell'iter scolastico.

Si precisa infine che dal punto di vista concettuale e metodologico è opportuno distinguere fra la programmazione personalizzata che caratterizza il percorso dell'alunno con disabilità nella scuola dell'obbligo e la programmazione differenziata che, nel II ciclo di istruzione, può condurre l'alunno al conseguimento dell'attestato di frequenza.

I docenti daranno vita ad un contesto organizzato come ambiente psicologico relazionale e materiale per far acquisire apprendimenti significativi agendo sulle svariate situazioni di partenza degli alunni.

I presupposti saranno:

atteggiamenti di accettazione e di benevolenza verso le attività;

solidarietà, accoglienza e tolleranza;

sviluppo di una cultura di scambio.

Per gli allievi diversamente abili si partirà dalle diagnosi funzionali perché esse possano essere il punto di forza su cui far leva per attivare strategie educative efficaci.

I percorsi individuali di apprendimento che i docenti costruiranno dovranno tener presente:

la situazione socio-ambientale;

le dinamiche familiari;

lo sviluppo e la maturazione dell'alunno;

le osservazioni sia di natura medico - specialistica che di natura scolastica.

L'insegnante di sostegno che è contitolare della classe o delle classi in cui opera, parteciperà oltre che al Gruppo H anche ad incontri periodici con le strutture territoriali riabilitative che intervengono per salvaguardare il diritto al sostegno dell'alunno diversamente abile.

Il Gruppo H si riunirà periodicamente, e comunque ogni qualvolta se ne ravvede la necessità per situazioni particolari, per poter fare il punto delle situazioni in atto e per aver collaborazione massima fra i vari componenti: dirigente, insegnanti di sostegno, contitolari di classi/sezioni, genitori e specialisti delle strutture territoriali.

L'incremento di bambini provenienti da paesi extracomunitari trova allievi e docenti ad interagire costantemente. L'insegnante assumerà la funzione di mediatore interculturale per attivare strategie che facciano conoscere culture diverse per favorire integrazione e interazione.

Anno scolastico 2012/2013

VERIFICA IN INGRESSO

COMPETENZE ACQUISITE RISPETTO ALLE AREE

AREA PSICO-MOTORIA (schema corporeo, percezione, coordinazione motoria, lateralizzazione e coordinazione oculo-manuale, orientamento spazio-temporale, motricità fine, motricità globale, funzionalità visiva e uditiva, autonomia personale).

AREA AFFETTIVO-RELAZIONALE (autostima, motivazione, partecipazione, relazione interpersonale, integrazione).

AREA COGNITIVA (livello di sviluppo cognitivo, attenzione, memoria, processi di selezione - recupero - elaborazione dell'informazione, tempi e modalità di apprendimento).

AREA LINGUISTICO-ESPRESSIVA (ascolto, comprensione e produzione dei linguaggi verbali e non verbali, lettura, scrittura, competenze linguistiche, capacità comunicative ed espressive).

AREA LOGICO-MATEMATICA (forme e colori, concetti topologici, processi di seriazione e di

classificazione, concetto di quantità e di numero, calcolo scritto e mentale, logica, risoluzioni di problemi, capacità di astrazione).

DIFFICOLTA' DI APPRENDIMENTO

Aree di maggior carenza (difficoltà rilevate)

AREA PSICO-MOTORIA: _____

AREA AFFETTIVO-RELAZIONALE: _____

AREA COGNITIVA: _____

AREA LINGUISTICO-ESPRESSIVA: _____

AREA LOGICO-MATEMATICA: _____

PROPOSTA EDUCATIVO-DIDATTICA

OBIETTIVI GENERALI

RISORSE (spazi, materiali e sussidi didattici)

QUADRO ORARIO (tempi di lavoro, rapporto di sostegno)

MODALITA' DELL'INSERIMENTO (nella sezione, nella classe, nel modulo, nel plesso).

PERSONALE, DOCENTE E NON DOCENTE, IMPEGNATO NEL PROGETTO EDUCATIVO E AMBITO DI COMPETENZA (Assistente educativo, assistenza di base)

VERIFICA E VALUTAZIONE DEL PROGETTO e degli interventi

gli insegnanti di classe.....
L' insegnante.....

competitivo, contrapposto a quello collaborativo, ed hanno scoperto che far dipendere il proprio successo dal fallimento altrui è un'idea errata.

Spesso si dice: "...ma un pizzico di gara, di competizione ci vuole!".

Invece il successo dipende da un'efficiente distribuzione delle risorse disponibili, cosa impossibile quando gli individui sono impegnati a lavorare l'uno contro l'altro. La competizione generalmente non promuove l'eccellenza perché cercare di far bene e cercare di battere gli altri sono due realtà diverse. La motivazione intrinseca è minata dalla competizione e quindi non migliora la prestazione (M.Clifford). Uno dei fattori intrinseci più motivanti è il senso di responsabilità verso gli altri: sapere che gli altri dipendono, in qualche misura da noi, ci rende più consapevoli e prudenti nelle nostre azioni.

Per questo, soprattutto, la competizione va bandita; anche se minima non aiuta a costruire sentimenti di natura cooperativa e di gratuità.

Il Dirigente Scolastico

Prof. Michele Cirino